



Conedu

Escola em tempos de conexões

Volume 03

Organizadores(as):

Paula Almeida de Castro - UEPB

Géssika Cecília Carvalho da Silva - IFAL

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti - IFAL

Alex Vieira da Silva - UFAL

Givanildo da Silva - UFAL

ISBN: 978-65-86901-51-1

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.000



Escola em tempos de conexões

Volume 03

Organizadores

Paula Almeida de Castro - UEPB
Géssika Cecília Carvalho da Silva - IFAL
Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti - IFAL
Alex Vieira da Silva - UFAL
Givanildo da Silva - UFAL



realizeventos
Científicos & Editora



Escola em tempos de conexões

Volume 03

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E74 Escola em tempos de conexões / Organizadores, Paula Almeida de Castro, Gessika Cecilia Carvalho da Silva, Alex Vieira da Silva, Givanildo da Silva, Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti. – Campina Grande: Realize editora, 2022. 2344 p.: il.; v. 3.

ISBN 978-65-86901-51-1

DOI 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.000

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

21. ed. CDD 370

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

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

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



COMITÊ EDITORIAL

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

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

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

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

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

PREFÁCIO “ESCOLA EM TEMPOS DE CONEXÕES”

Paula Almeida de Castro (Org.)

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

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

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

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

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

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

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.001 O CURRÍCULO HOLLYWOODIANO E A REPRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE: POR UMA MIRADA DECOLONIAL DAS OBRAS AUDIOVISUAIS.....	30
Gabriel Petter da Penha	
DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.002 O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA: CONHECIMENTO TEÓRICO E PRÁTICO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	49
Lilian Kelly de Sousa Galvão Marília Pereira Dutra Viviane Alves dos Santos Bezerra	
DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.003 O DIÁLOGO INTERCULTURAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA INVESTIGAÇÃO NAS LICENCIATURA DA UFPB.....	73
SOUZA, Sawana Araújo Lopes de	
DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.004 O DISCURSO SOBRE O CINEMA EDUCATIVO NO BRASIL (1927-1939).....	89
Evelyn Fernandes Azevedo Faheina	
DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.005 O ENSINO DA LEITURA DO TEXTO MULTIMODAL NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	114
Alice d'Albuquerque Torreão Ana Cláudia Pessoa dos Santos Marques	
DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.006 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA PARA ESTUDANTES SURDOS: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO.....	136
Marcley da Luz Marques	

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.007

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE REMOTA: UM ESTUDO DE CASO NA EJA.....	154
Maria Doris Araújo de Lima	
Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante	

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.008

O ENSINO DE MATEMÁTICA DURANTE A PANDEMIA: O OLHAR DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO DO VALE DO MAMANGUAPE-PB.....	176
Graciana Ferreira Dias	
Joselandia de Jesus Silva	

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.009

O ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS E PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS.....	196
Maria da Vitória Araújo Medeiros	
Verônica Evangelista de Lima Emerich	
Izabelle de Assis e Silva	
Edilane Laranjeira Pimentel	

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.010

O ENSINO DE ZOOLOGIA ATRAVÉS DO LÚDICO NA CIDADE DE AREIAL-PB.....	220
Adrienne Teixeira Barros	
Deise Araújo Eleutério	

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.011

O ENSINO PRIMÁRIO EM TRÊS LAGOAS, SUL DE MATO GROSSO (1920-1970).....	240
Paolla Rolon Rocha	
Margarita Victoria Rodríguez	

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.012

O ENSINO RELIGIOSO, A CULTURA DIGITAL E O DESAFIO DA SUPERAÇÃO DO RACISMO NAS ESCOLAS DA GRE MATA NORTE EM PERNAMBUCO.....	259
Constantino José Bezerra de Melo	
Maria Aparecida Ferreira da Silva	

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.013

O ENSINO REMOTO E A AMPLIAÇÃO DA DESIGUALDADE..... 276

Fernando Silva de Jesus

Aparecida do Carmo Fernandes Cheroti

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.014

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E OS SEUS IMPACTOS
NA EDUCAÇÃO: UM CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES E
POSSIBILIDADES..... 297

Erica Dantas da Silva

Adriana Moreira de Souza Corrêa

Egle Katarinne Souza da Silva

Raimunda de Fátima Neves Coêlho

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.015

O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL (1931-1961)..... 319

Paolla Rolon Rocha

Mauro Cunha Júnior

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.016

O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E
TESES PUBLICADAS ENTRE 2015 E 2019..... 340

Marcos Vinicius Marques da Silva

Edinólia Lima Portela

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.017

O ESTADO DA ARTE SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS..... 365

Poliana Cavalcante de Souza

Andreza Maria de Lima

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.018

O ESTADO NEOLIBERAL E A PRECARIZAÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE..... 386

Hugo Lima Araújo

Jerffeson Miguel de Oliveira

Beatriz Carneiro Alencar

Antonio Sousa Alves

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.019

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE
AFASTAMENTO SOCIAL: LUGAR DE FALA DE ESTUDANTES
DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA..... 404
Denize Tomaz de Aquino

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.020

O IDOSO NA EJA: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS..... 421
Elizângela Fernandes Pereira Evangelista
Neila Barbosa Osório
CAPES

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.021

O IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA..... 438
Cláudia Costa dos Santos
Ronaldo dos Santos
Camyla Silva da Costa

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.022

O JOGO DA GEOPOLÍTICA NA EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA:
O USO DO XADREZ COMO FERRAMENTA DE ENSINO E
APRENDIZAGEM..... 459
Vanderson Viana Rodrigues
Eliezer Henrique da Silva Sousa

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.023

O LÚDICO COMO PRÁTICA SIGNIFICATIVA DE
APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 476
Vanessa da Silva Balbino
Josicleide Jesus de Souza Soares

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.024

O MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL (MDD) UTILIZADO COMO
APOIO NO ENSINO REMOTO NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA..... 495
Joselene Granja Costa Castro Lima

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.025

MÉTODO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO:
APONTAMENTOS TEÓRICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA
A EDUCAÇÃO..... 514
João Paulo Danieli
Isabel Cristina Niedermayer

- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.026**
O MOODLE NA FORMAÇÃO DOS PÓS-GRADUANDOS EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA DO IFRN – CAMPUS PARNAMIRIM.....537
Carmem Maria da Rocha Fernandes
Giovana Gomes Albino
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.027**
O PIBID-MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPLORANDO NOVOS CAMINHOS COM OUTROS OLHARES..... 560
Carlos Alex Alves
Claudilene Gomes da Costa
Agnes Liliane Lima Soares de Santana
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.028**
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA..... 577
Sunamita de Souza Belido
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.029**
O PROFESSOR E OS IMPACTOS EMOCIONAIS FRENTE AO LUTO, POR MORTE, NA EDUCAÇÃO HOSPITALAR - UMA VISÃO RESILIENTE..... 595
Genilda Alves Nascimento Melo
Andreia Quinto dos Santos
Célia Jesus dos Santos Silva
Carlos Alexandre Lima Reis
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.030**
O QUE SABEMOS SOBRE EMPATIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA ACADÊMICA EM LÍNGUA PORTUGUESA..... 616
Ana Luisa da Silva Souza
Franciela Félix de Carvalho Monte
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.031**
O SOFTWARE HAGÁQUÊ PROMOVENDO O LETRAMENTO DIGITAL..... 638
Rosângela de Sousa Mencato
Patrícia Roberta da Silva

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.032

O TRABALHO DOCENTE: CONCEPÇÕES, TRAJETÓRIA,
CONDIÇÕES DE TRABALHO E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES..... 656

Érica de Souza e Souza
Allwylliam Melo Negreiros

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.033

O USO DA CALCULADORA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ANÁLISE PRAXEOLÓGICA DO LIVRO DIDÁTICO..... 680

José Luiz Cavalcante
Mateus de Moura Maciel
Katielli Costa dos Santos
Rochelande Felipe Rodrigues

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.034

O USO DA MÚSICA E DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL..... 700

Luandson Luis da Silva
Damião Cavalcante do Nascimento

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.035

O USO DA PESQUISA DOCUMENTAL EM ESTUDOS DE
CUNHO HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO E SAÚDE..... 725

Luana Costa Viana Montão
Paula Lorena C. Albano da Cruz

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.036

O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE SAÚDE
MENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA..... 743

Jaqueline dos Santos Ferro
Dayane dos Santos Silva
Érika Siqueira Cesário Gomes
Natalia Alice da Silva

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.037

O USO DE PARÓDIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO
CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL..... 760

Anderson Felipe Leite dos Santos
Arthur Marques Barbosa
Bruno Gomes Santos

- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.038
O USO DE *WEBQUESTS* PARA PROMOVER A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DO EIXO GESTÃO 779
Joaquim Rosa Donato Neto
Jerusa Vilhena de Moraes
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.039
O USO DO SIMULADOR EM AULAS DE FÍSICA E MATEMÁTICA 803
Girleide Maria da Silva
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.040
ODISSEIA: PRECISAMOS CHORAR NOSSOS MORTOS 824
Maria Lucivânia de Freitas Braga
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.041
OFICINAS PEDAGÓGICAS: UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA 841
Eugenia Brunilda Opazo Uribe
Gerson dos Santos Farias
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.042
ORGANIZAÇÕES EFICIENTES – UM PERCURSO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DAS ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS E SUAS POSSÍVEIS APLICABILIDADES NAS UNIDADES ESCOLARES 859
Júlio Antônio Tobias Cunha Barbosa
Mateus Sebastião da Silva
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.043
OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 880
Jussara Maria Tavares Puglielli Santos
Maria Tereza Carneiro Soares
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.044
OS CAMINHOS DO PLANALTO CENTRAL COMO ESTRATÉGIA DE INTERPRETAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL 901
Lívia dos Reis Amorim

- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.045**
OS INSTRUMENTOS DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO SOB O OLHAR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL 925
Gilmar dos Santos Sousa Miranda
Nancy Rigatto Mello
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.046**
OS OLHARES (RE)LANÇADOS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO À PARTIR DA PANDEMIA DO COVID-19 938
Rosiane Maria Barros Santos
Zoroastro Pereira de Araújo Neto
Rosely Maria Moraes de Lima Frazão
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.047**
OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA AO INÍCIO DO MAGISTÉRIO: AS VISÕES DOS PROFESSORES INICIANTES EM RIO BRANCO, ACRE 956
Letícia Mendonça Lopes Ribeiro
Adriana Ramos dos Santos
Giane Lucelia Grotti
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.048**
OS SETE SABERES DE EDGAR MORIM PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO 975
Régis Flávio Varela de Oliveira
Ervaneide dos Santos Lima
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.049**
PERCEÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DA CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA 991
Eraldo Santana de Souza
Paulo César Geglio
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.050**
PERCEÇÕES DE ALUNOS E ALUNAS SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA CAMPUS IV/UFPB 1013
Francisca Terezinha Oliveira Alves
Aline Cleide Batista

- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.051**
PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA 1029
Hélio Beserra dos Anjos
Maria Rosimere Brito dos Anjos
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.052**
PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITATIRA-CE: RELACIONANDO COM O NACIONAL E ANALISANDO SEU FINANCIAMENTO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIGÊNCIA 1052
Leandro Carlos Oliveira Sales
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.053**
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA QUESTÃO DE LINGUA(GEM) 1073
Rosileide de Jesus de Souza Melo
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.054**
POR QUE NÃO DESISTI? COM A PALAVRA, OS PERMANECENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE 1091
Daniele da Rocha Carvalho
Ridalvo Medeiros Alves de Oliveira
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.055**
POR UMA FORMAÇÃO FÍSICA: UM PROGRAMA EDUCATIVO PARA LOBINHOS DA UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL (1986) 1103
Iury Gabriel Amorim de Araújo
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.056**
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS E AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: REFLEXÕES SOBRE O FAZER EDUCATIVO 1121
Elaine Reis Laureano
Sheila Costa de Farias
Edineide Ribeiro de Brito
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.057**
POSSÍVEIS IMPACTOS DA COVID – 19 NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UM MUNICÍPIO DO EXTREMO SUL DA BAHIA 1141
Fabricia Zanelato Bertolde

- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.058**
**PRÁTICA DOCENTE EM INTRODUÇÃO À FITOTECNIA:
RELATO DE ESTÁGIO À DOCÊNCIA..... 1158**
Gessica Caitano de Almeida
Belísia Lúcia Moreira Toscano Diniz
Ribamar Ribeiro Junior
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.059**
**PRÁTICAS DE NUMERAMENTO: O LIVRO DIDÁTICO DE
MATEMÁTICA EM CENA..... 1182**
Janaina da Conceição Martins Silva
Margarida Maria Rodrigues
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.060**
**PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
RESSIGNIFICAÇÕES E FORMAÇÃO CONTINUADA NO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR NA
AMAZÔNIA..... 1206**
Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias
Eduardo Servo Ernesto
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.061**
**PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO PSICOLOGO ESCOLAR:
PERSPECTIVAS ATUAIS..... 1231**
Maria Aurora Dias Gaspar
Fernanda Ferreira da Silva
Simone Simões da Silva
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.062**
**PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA: PROMOVENDO
MUDANÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR..... 1248**
Couto, Lúcia Maciel
Monteiro, Edemar Souza
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.063**
**PRIMEIROS SOCORROS E PREVENÇÃO DE ACIDENTES
APLICADOS AO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ELETIVA PARA
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL DE PERNAMBUCO..... 1265**
Diego Rafael Ferreira de Oliveira
Maria Vitória Arruda da Paixão
Josefa Verônica de Moura Vieira

- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.064**
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE MACAPÁ.....1286
Nelcicleide Viana Dias Caridade
Denise de Barros Capuzzo
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.065**
PRODUÇÃO DE PAPEL ARTESANAL COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL ALÍRIO MEIRA WANDERLEY, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE PATOS-PB.....1311
Eliane de Andrade Araújo Pereira
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.066**
PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: O TEXTO NA SALA DE AULA.....1325
Ana Carolina almeida de Barros Albuquerque
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.067**
PROGRAMA PREVINE BRASIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA AÇÃO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE NA I REGIÃO DE SAÚDE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE.....1347
Érika Fernandes Tritany
Breno Augusto Bormann de Souza Filho
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.068**
PSICOLOGIA ESCOLAR: TUDO COMEÇA PELO LEVANTAMENTO DE DEMANDAS.....1366
Ludwig Félix Machado Leal
Mísia Carolyne Pereira de Moraes
Cinthya Karina Ventura de Macêdo
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.069**
“QUE PROFESSOR EU SOU? QUE PROFESSOR EU POSSO SER?” CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERFACE ENTRE PSICANÁLISE HUMANISTA-EXISTENCIALISTA E FORMAÇÃO DOCENTE.....1385
Ivani Cristina Brito Fernandes
Amanda da Silva Oliveira

- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.070**
RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E ENSINO DE CLIMATOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: COM E PARA ALÉM DAS IMAGENS..... 1410
Rosália Caldas Sanábio de Oliveira
Carolina Dias de Oliveira
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.071**
REDE COLABORATIVA: A OPERACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS..... 1428
Giovanna Freire de Oliveira Inácio
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.072**
REESCRITA TEXTUAL NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 1448
Luan Talles de Araújo Brito
Gerson Sousa Félix Teixeira
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.073**
REFLEXÕES E ANÁLISES SOBRE A LUDICIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL... 1465
Amaro Sebastião de Souza Quintino
Jackeline Barcelos Correa
José Nogueira Antunes Neto
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.074**
REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 1486
Mical de Melo Marcelino
Carlos Aparecido Soares Filho
Valéria Moreira Rezende
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.075**
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFISSIONAL DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO..... 1505
Valdicley Euflausino da Silva
Paulo Cavalcante de Albuquerque Melo
- DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.076**
REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM TEMPOS PANDÊMICOS..... 1522
Buena Bruna Araujo Macêdo
Julie Idália Araujo Macêdo

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.077

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ENUNCIADOS
CONDICIONAIS MATERIAIS E DEFECTIVOS 1540
Stefânio Ramalho do Amaral

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.078

REINVENTANDO A BIOLOGIA NO REGIME ESPECIAL DE
ENSINO 1551
Danielle Alves Dantas
Rívia Verônica da Silva Maia
Cosmo Francisco de Lima
Marcos Aurélio da Silva Sousa

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.079

RELAÇÕES ENTRE EMPATIA E ATOS INFRACIONAIS
COMETIDOS POR ADOLESCENTES 1570
Franciela Félix de Carvalho Monte

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.080

RELEVÂNCIA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 1590
Felipe Matheus Teles de Vasconcelos
Marina Medeiros de Araujo Silva
Ricardo Agum Ribeiro

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.081

REPERCUSSÃO DA ATUAÇÃO DO IFCE NOS SERTÕES DE
CRATEÚS 1611
Antonia Karla Bezerra Gomes

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.082

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES SOBRE A
PESSOA QUE SE SUICIDA 1632
Viviane Alves dos Santos Bezerra
Renan Silva de Sousa
Aleff Silva Aleixo
Fernanda Cristina de Oliveira Ramalho Diniz

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.083

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A HISTÓRIA DO
CURRÍCULO E DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO BRASIL
IMPÉRIO 1653
Stefani França BARBOSA

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.084

REVISÃO DE LITERATURA - MÉTODO CIENTÍFICO E AS
REFLEXÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS 1680

Cintia Cavalcanti do Nascimento Gomes

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.085

RISCOS DE HEMORRAGIA NA GESTAÇÃO E NO PARTO E AS
OPÇÕES TERAPÊUTICAS SEM HEMOTRANSFUSÕES 1699

Danilo César Oliveira de Cerqueira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.086

RODAS DE CONVERSA NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO
SOBRE O USO EXAGERADO DE INTERNET E SMARTPHONES 1716

Mísia Carolyne Pereira de Moraes

Ludwig Félix Machado Leal

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.087

SABERES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A
PARTIR DA VIVÊNCIA EM UM GRUPO COLABORATIVO DE
FORMAÇÃO E PESQUISA EM MATEMÁTICA 1734

Karine Kévine da Rocha Sousa

Larissa Elfisia de Lima Santana

Karyna Régia Teles Alves

Marcília Chagas Barreto

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.088

SALA DE AULA EM JOGO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
SOBRE A APLICAÇÃO DE DOIS PROJETOS DE ENSINO COM
GAMIFICAÇÃO ESTRUTURAL 1752

Ronilson Fernandes da Silva

Adelson Carlos Madruga

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.089

SALA DE AULA INVERTIDA: UM ESTUDO SOBRE AS
MUDANÇAS E OS IMPACTOS PARA O PROCESSO DE
APRENDIZAGEM 1780

Claudia Maria Bezerra da Silva

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.090

SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA VISUAL – UMA ANÁLISE DE
PRODUÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS 1800

Helen Cristiane da Silva Theodoro

Carolina Severino Lopes da Costa

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.091

SEXUALIDADE, ORIENTAÇÃO SEXUAL E EDUCAÇÃO: UMA
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE TESES E DISSERTAÇÕES.....1825

Filipe Golzer Fernandes

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.092

SÍNDROME DE *BURNOUT*: OS DESAFIOS E OS FATORES
DESENCADEADORES EM ESTUDANTE UNIVERSITÁRIOS.....1843

Veronica Nogueira do Nascimento

Érika Helen de Sousa

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.093

SÍNDROME DE *BURNOUT* NA FORMAÇÃO DOCENTE:
UM ESTUDO COM DISCENTES DE PEDAGOGIA DE UMA
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO.....1861

Greice Kelly Fonseca Alves

Franciela Félix de Carvalho Monte

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.094

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE
PERNAMBUCO (SAEPE): UMA ANÁLISE DOS DESCRITORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA LEITURA
DISCURSIVA.....1879

Angela Maria Leite Aires

Cíntya Jíminni Brito da Silva

Joelma de Oliveira Ferreira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.095

SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA MORAL ATRAVÉS DE
CONTOS LITERÁRIOS.....1898

Diego Guimarães

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.096

SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR DA ALFABETIZAÇÃO: O
PERFIL DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ENTRE 2010 E 2020.....1914

Aline Belle Legramandi

Helvécio Pereira Lopes

Noemi Tamar Américo de Souza

Elaine T. Dal Mas Dias

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.097

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO EM
SAÚDE MENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....1937

Renata Ramos de Santana

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.098

TECNOLOGIA E CURSO DE PEDAGOGIA: DESAFIOS E RUPTURAS EM UM PROCESSO DIÁLOGICO PLURAL.....1953

Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.099

TECNOLOGIA E ENSINO INCLUSIVO: A INFORMÁTICA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA O DEFICIENTE VISUAL.....1971

Maria Rosilene de Sena
Rosélia Neres de Sena Marques
Elayne Cristina Rocha Dias
Ítalo Rômulo da Costa Silva

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.100

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ACESSIBILIDADE NA PANDEMIA: A PERCEPÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....1988

Marcella Arraes Castelo Branco
Thelma Helena Costa Chahini

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.101

TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL.....2011

Paulo Eduardo Teixeira
Amanda de Barros Manequini

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.102

TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO A MUDANÇA DO ENSINO PRESENCIAL PARA O REMOTO.....2029

Flaverson Messias Batista
Elcio Schuhmacher

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.103

TENSÕES E DESDOBRAMENTOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: INVESTIGAÇÃO EM ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL NO CEARÁ.....2048

Anderson Gonçalves Costa
Brena Kécia Andrade de Oliveira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.104

TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: CONTRIBUIÇÕES
PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 2064
Luciene Santana de Souza Brito

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.105

TEORIA *VERSUS* PRÁTICA: UMA ANÁLISE DA AÇÃO
DOCENTE VINCULADA À REALIDADE DA SALA DE AULA
EM TEMPOS DE PANDEMIA..... 2084
Natalia Pereira Marrafão
Maria Luisa Souza Barbosa
Nair Correia Salgado de Azevedo

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.106

TESTE DE DESEMPENO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE A
AUTOEFICÁCIA NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO
ESTATÍSTICO..... 2105
Paulo Cesar Oliveira

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.107

TRAVESSIAS E ENTRELACES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
EM ATENÇÃO AO USUÁRIO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS
(SPA) DA INTERNAÇÃO PROVISÓRIA..... 2127
Bárbara Campos Gines Lorena de Souza Gomes
Jânio Alexandre de Araújo
Rivânia Gomes Texeira
Alexandre Aparecido da Silva Souza

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.108

TRAVESSIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA - A ESCOLHA
PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO..... 2149
Rouseane da Silva Paula Queiroz

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.109

UM NOVO OLHAR PARA A GERMINAÇÃO DE SEMENTES:
PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INVESTIGATIVA..... 2165
Camilla Veridiana Lobo da Silva Ribeiro Lobo de França
Flávia Martho Landinho
Odair José Garcia Almeida

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.110

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A
PERSPECTIVA BIOCÊNTRICA E NOVOS MODOS DE VER E
VIVER A EDUCAÇÃO 2183

Aurea Lucia Cruz dos Santos
Ana Maria Cruz dos Santos
Alexsandra Maria Sousa Silva

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.111

UMA ABORDAGEM EXPERIMENTAL PROBLEMATIZADORA
NO ENSINO ESCOLAR DE QUÍMICA: O TRATAMENTO DE
EFLUENTES TÊXTEIS DE LAVANDERIAS DE JEANS 2200

Mariana Leôncio Bertino Cabral
Cristiano de Almeida Cardoso Marcelino Júnior

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.112

UMA ANÁLISE DESCRITIVA SOBRE O TRANSPORTE
UNIVERSITÁRIO INTERMUNICIPAL (TUI) COM DESTINO À
CIDADE DE PATOS-PB 2223

Ravena Mirelly Barros Costa
Aretuza Candeia de Melo
Aristeia Candeia de Melo
Alana Candeia de Melo

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.113

UMA MATEMÁTICA VISUAL: POSSÍVEIS CAMINHOS
METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA
DIRECIONADO A PESSOAS SURDAS 2247

Romildo Nascimento de Lima
Celine Ingrid Gomes dos Santos
Laryssa Kely Alves Rodrigues

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.114

UMA PROPOSTA DIDÁTICA UTILIZANDO O ARDUÍNO
COMO ALTERNATIVA EXPERIMENTAL PARA O ENSINO
DE FÍSICA 2266

Ruth Brito de Figueiredo Melo
Olavio Vinícios Barbosa
José Edielson da Silva Neves

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.115

USO DE INFOGRÁFICOS COMO RECURSO DIDÁTICO
NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA 2284

Jéssica Prata de Oliveira
Erika Dias Rodrigues
Manoel Celestino de Pontes Filho

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.116

UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS POR DOCENTES
NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO (IFES): UMA
ANÁLISE EXPLORATÓRIA EM CURSOS NA ÁREA DE
HOTELARIA, TURISMO E EVENTOS 2302

Anna Karenina Chaves Delgado

DOI: 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.117

VALORIZAÇÃO DOCENTE: DO CONCEITO A POLÍTICA
PÚBLICA 2328

Fádylla Késsia Rocha de Araújo Alves
Daniel Lucas Melo dos Santos
Joycieide Vivia Soares de Souza
Maria Beatriz da Costa Monteiro

O CURRÍCULO HOLLYWOODIANO E A REPRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE: POR UMA MIRADA DECOLONIAL DAS OBRAS AUDIOVISUAIS

GABRIEL PETTER DA PENHA

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná - PR, gabriel.petter@gmail.com;

RESUMO

O presente artigo aborda as representações da atividade docente em filmes cujos personagens principais são professores atuantes em instituições formais de ensino. Nosso objetivo geral é analisar essas representações, discutindo a sua influência na constituição da identidade profissional docente e apontando elementos de colonialidade que constituem os currículos ocultos, nelas implícitos. Para tanto, nos valem do conceito de profissionalidade docente e o suporte da Teoria das Representações Sociais, bem como dos estudos culturais e decoloniais.

Palavras-chave: Profissionalidade docente, Identidade docente, Cinema, Decolonialidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a representação da atividade docente em filmes cujos personagens principais são professores que trabalham em instituições formais de ensino. As questões que nos movem são: 1. Como os professores e suas práticas profissionais são representados nesses filmes? 2. Como essas representações podem influir na constituição da identidade profissional docente? 3. Quais são os elementos de colonialidade implícitos nessas representações e como eles constituem, no plano simbólico, currículos ocultos?

As perguntas elencadas acima se fundamentam nos seguintes pressupostos: 1. As identidades culturais individuais e coletivas são constituídas sob forte influência da cultura de massa, através das representações veiculadas pelos modernos meios de comunicação; 2. As películas mais populares protagonizadas por professores são majoritariamente produzidas e difundidas pelos países cujas cinematografias são dominantes, trazendo em si visões de mundo e valores característicos das sociedades de capitalismo avançado; 3. Essas visões de mundo, hegemônicas, têm influência na construção dos currículos escolares e são difundidas para os países periféricos, materializando-se especialmente através da ação dos corpos docentes, substanciando-se na relação professor (a) /aluno (a).

Destarte, visamos, de forma geral, à análise das representações da atividade docente em películas previamente selecionadas. Todavia, se por um lado, a análise pura e simples dessas obras seria insignificante, por outro, uma abrangência exaustiva das mesmas seria despropositada, uma vez que essas representações provêm de determinados modelos de professores que variaram ao longo do tempo e das quais a maioria são derivadas. Assim, essa análise da atividade docente se dará sob o prisma do conceito de profissionalidade docente, elaborado por José Contreras Domingo, e contará com o suporte da Teoria das Representações Sociais (TRS), bem como dos estudos culturais e decoloniais.

Devido às limitações próprias de uma pesquisa em processo, e como não pretendemos fazer uma extensa recensão de filmes, é mister explicar como as obras que serão objeto de análise foram selecionadas. Primeiramente, constatamos em trabalhos anteriores que existem diferentes modelos de professores representados em filmes, os quais surgiram ou foram consagrados em determinadas películas e predominaram em diferentes contextos

histórico-sociais. Em segundo lugar, essas obras são oriundas predominantemente das cinematografias estadunidense e inglesa, ou produzidas conforme seus padrões. Pelo papel que as indústrias culturais desses países exercem sobre o resto do mundo, seus produtos são bastante divulgados, portanto, mais acessíveis e com maior influência sobre o público. Considerando que o primeiro filme popular cujo (a) personagem principal era um (a) professor (a) foi o inglês Adeus, Mr. Chips (1939)¹, propusemos uma periodização que compreende o final da década de 1930 até a primeira década do novo milênio e cinco longas-metragens: Adeus, Mr. Chips (ING, 1939); Sementes da Violência (EUA, 1955); Ao Mestre com Carinho (ING, 1967); Escritores da Liberdade (EUA, 2007); e Tudo que Aprendemos Juntos (BRA, 2015).

É importante ressaltar que este trabalho não possui cunho normativo, i.e., não pretendemos estabelecer um modelo de professor (a), o que, por si só, é impraticável. Também é preciso explicar que não abordaremos o universo da produção audiovisual de forma ampliada (incluindo seriados, telenovelas, etc.), pois isso implicaria um esforço desnecessário, posto que nesses tipos de obras audiovisuais os modelos de professores são normalmente emprestados do cinema. Além disso, cientes das implicações metodológicas do constructo das representações sociais, e como não foi possível realizar entrevistas ou aplicar outros instrumentos metodológicos, as RS são discutidas aqui no campo teórico, enquanto possibilidade, entre outras, como a Análise de Discurso, de desvelar os sentidos contidos nas obras aqui elencadas.

O mercado audiovisual é um dos mais importantes do mundo. Conforme dados divulgados pela Motion Picture Association of America (MPAA) em 2018, a indústria audiovisual estadunidense teve lucro recorde de U\$\$ 96 bilhões – valor superior ao PIB do Paraguai e da Bolívia somados –, sendo U\$\$ 40 bilhões apenas em bilheteria nas salas de cinema. Com a expansão do acesso à internet de banda larga e a popularização dos serviços de *streaming*, esse mercado e sua influência em nível global tendem a crescer ainda mais. Daí a importância de se voltar àquilo que não se apresenta imediatamente sob cifras tão deslumbrantes: a capacidade que o cinema tem de impor seu próprio currículo, sobretudo aos países periféricos no sistema econômico internacional.

1 No que se refere a filmes ocidentais e de cinematografias dominantes.

ATIVIDADE DOCENTE ENQUANTO “MISSÃO”: UM VELHO MITO COLONIAL

Dentre as questões comuns àqueles que se dedicam à docência, a temática da profissionalização ganha destaque. Em princípio, essa discussão embute um forte preconceito: ensinar não constitui propriamente uma atividade profissional. Por outro lado, ela serve como elemento catalisador para o engajamento do professorado nas diferentes “reformas” empreendidas pelo Estado, o qual se atribui o papel de formador desse corpo profissional, a partir do processo histórico de laicização da educação. Essas “reformas” comumente não correspondem às demandas reais da sociedade, e a “profissionalização” do professorado serve como uma espécie de miragem ideológica para intenções que nada têm de neutras, como tudo em educação.

A concepção da atividade docente como uma espécie de semiprofissão foi historicamente condicionada e, no caso dos países periféricos, como o Brasil, é geralmente tributária do pensamento colonial, no contexto do qual o magistério foi assimilado a uma espécie de apostolado, uma “missão”, cujo fim era a aculturação dos silvícolas no Novo Mundo². Essa ideologia do beatário é oriunda do papel primordial que as ordens religiosas cristãs, sobretudo a Companhia de Jesus, tiveram na invasão do território hoje denominado América Latina, com forte efeito na desvalorização da docência enquanto atividade profissional.

O colonialismo é um fenômeno multidimensional, mas comumente abordado no seu aspecto estritamente histórico – e de forma periodizada, como se extinto estivesse. Todavia, falamos de algo transcendente no tempo, no espaço e, sobretudo, na cultura dos povos dominantes e dominados. A colonialidade veio a reboque do projeto de expansão marítimo-comercial europeia, e sua vertente ideológica, o Racionalismo, no âmbito de um projeto de Modernidade eurocentrado, racializado, e que tem por princípio

2 A esse respeito, é muito interessante a investigação etimológica do termo cultura da parte de Eagleton e a sua relação com o colonialismo e a religião: “A raiz latina da palavra ‘cultura’ é *colere*, que pode significar tudo, desde cultivar e habitar até prestar culto e proteger. O seu significado como ‘habitar’ evoluiu desde o latim *colonus* até ao ‘colonialismo’ contemporâneo, pelo que títulos como Cultura e Colonialismo são, uma vez mais, levemente tautológicos. Mas *colere* também originaria, através da expressão latina *cultus*, o termo religioso ‘culto’, precisamente no momento em que, na era moderna, a própria ideia de cultura é substituída por um evanescente conceito de divindade e transcendência” (2003, p. 12).

fundamental a subalternização dos não brancos, não europeus, bem como das suas culturas.

Santos (2019) percebeu o colonialismo como uma forma de sociabilidade, para além do seu carácter histórico. O autor nos explica que, enquanto na sociabilidade metropolitana a igualdade perante a lei é um princípio básico e a tensão básica gira em torno da regulação e da emancipação, a partir da qual surgem mecanismos como leis e instituições, na sociabilidade colonial a violência contra os “outros” é marcante, sendo esses “outros” os não-seres, posto que a associação entre capitalismo e colonialismo criou a categoria de sub-humanidade. Essa diferenciação ontológica é, ao mesmo tempo, epistemológica, sendo todos os conhecimentos e as diversas formas de vida que não a dos homens “racionais”, “europeus”, desprezada.

Isso ocorre porque, conforme Lander (2005, p. 8), há uma naturalização das relações sociais, “a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna (leia-se liberal) são a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade”. O mesmo ocorre quando nos referimos à educação. Aquilo que vivenciamos como cultura escolar é definido por Julia (2001, p. 10) como um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporações desses mesmos conhecimentos”. Dentro dessa definição, o papel que o professor deve exercer é o de ensinar, função presumivelmente técnica, instrumental, completamente apartada de qualquer intenção ética ou política.

O currículo, onde oficialmente se inscreve o papel do (a) professor (a), é objeto de intensas disputas político-ideológicas, e expressa o projeto de sociedade daqueles que o elaboram³. Contudo, quem de fato faz a ponte entre estes agentes sociais, institucionais e o alunado, são os professores. As relações professor (a) /aluno (a), então, podem aproximar mais ou menos o currículo da sua plena execução. E é por isso que os mestres podem, por um lado, funcionar como agentes de distribuição da cultura dominante ou, por

3 “Enquanto não assumirmos seriamente o limite a que a educação está presa no mundo real das relações de poder desiguais, viveremos num mundo divorciado da realidade. As teorias, políticas e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São inerentemente éticas e políticas e, em última instância, envolvem – uma vez reconhecidas – escolhas pessoais em torno daquilo que Marcus Raskin denominou por ‘bem comum’” (APPLE, Michael, 1999, p. 7).

outro, como desveladores das ideologias que norteiam a elaboração curricular, marcadamente colonialistas.

É nesse sentido que vamos ao encontro do termo profissionalidade docente, o qual traz como problema central a autonomia profissional enquanto qualidade do ofício docente. Isso porque se percebeu que a atividade docente não pode ser definida de forma meramente descritiva, pois, como tudo em educação, a docência se define (também) por sua aspiração, a qual normalmente não se identifica ou coincide com as aspirações impostas pelos agentes institucionais.

O termo profissionalidade docente se relaciona ao desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar, bem como aos objetivos que se pretende atingir no exercício da profissão, traduzindo a forma dos professores conceberem e exercerem seu ofício. Dentro das discussões levantadas por Contreras Domingo (2011), esses aspectos estão ligados à ideia (e ao ideal) de autonomia docente, o que implica, na sua visão, a assunção de uma postura autoconsciente do professorado, face às pressões sociais e institucionais pela sua instrumentalização, o que leva, naturalmente, à problemática da sua identidade.

Para Contreras Domingo, a relação entre profissionalidade e autonomia é explicada da seguinte forma:

A relação entre autonomia e profissionalidade é (...) uma reclamação sobre a dignidade humana das condições laborais do professorado e uma reivindicação sobre a oportunidade de que a prática docente possa se desenvolver de acordo com certos valores educativos (...) que não sejam coisificados em produtos e estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como guia interna da própria prática. Ou seja, a autonomia profissional, no ensino, é tanto um direito laboral como uma necessidade educativa (2011, p. 148).

A concepção de autonomia no âmbito da profissionalidade docente se expressa de diferentes formas. No universo do cinema, no qual o (a) professor (a) já foi o (a) personagem central de muitas películas, é possível vislumbrar como a sua atividade é representada, possibilitando assim entrever tanto a concepção de autonomia profissional desses mestres como os aspectos curriculares implícitos nessas representações. Para Aronowitz (1989), as identidades culturais individuais e coletivas são constituídas em três dimensões: 1. As características biológicas que trazemos para todas as interações sociais;

Dados compreendidos pelas relações sociais, familiares e escolares; 3. O sensorio tecnológico que chamamos cultura de massa ou cultura popular. O mesmo autor considera que as formas culturais eletronicamente mediadas são os componentes mais fortes na formação das identidades culturais.

Conforme Dalton, “O conhecimento geral acerca das relações entre professores e estudantes (...) é criado pelos constructos da cultura popular representados nos meios de comunicação de massa” (2007, p.2). Portanto, o cinema constitui um rico campo de investigação. Através das representações por ele (re) produzidas e veiculadas, é possível perceber sua potencial influência na constituição da identidade profissional docente, bem como o caráter colonial dos currículos ocultos dentro de enredos cuja finalidade, à primeira vista, é apenas entreter um público aborrecido da realidade.

CINEMA: ARTE, INDÚSTRIA E REPRESENTAÇÃO

Um primeiro *approach* em relação ao cinema deve considerar uma invenção técnica que se tornou numa arte⁴ que possui caráter eminentemente industrial. Dessa forma, abordá-lo exclusivamente sob o prisma artístico é limitante, uma vez que “a imagem móvel é, antes de tudo, um meio de comunicação e reprodução [...] e, como tal, ela pode visar à divulgação de dados variados, sem que a preocupação fundamental seja de ordem estética” (ROSENFELD, 2009, p. 33).

De acordo com esta asserção, uma história do cinema deve tomar em consideração que “seu objeto é, essencialmente, uma indústria de entretenimento, que também faz uso de meios estéticos para obter determinados efeitos e para satisfazer um grande mercado de consumidores” (Rosenfeld, 2009, p. 35). Mesmo porque os custos de obras cinematográficas de grande monta alcançam centenas de milhões de dólares, o que exige uma boa

4 “De início, a produção de filmes é obra de técnicos com interesses preponderantemente comerciais. Um ou outro entre os ancestrais do cinema é cientista, interessado em criar um novo instrumento de pesquisa científica, e há mesmo, entre os inspiradores mais remotos, de quando em vez, um artista, desejoso de ganhar dinheiro por meio de espetáculos de valor estético. Mas os técnicos e industriais levam a palma, fato inevitável que decorre da importância do elemento técnico e econômico na cinematografia; técnica aqui entendida como o conjunto de recursos estéticos para criar uma obra de arte, mas como instrumento material e mecânico para produzir determinado aparelhamento” (ROSENFELD, 2009, p. 51).

resposta do público. Caso contrário, os produtores podem amargar enormes prejuízos e, eventualmente, decretar falência⁵.

O cinema é filho do capitalismo, portanto, e teve como seu primeiro público o proletariado urbano que não dispunha de recursos para frequentar os espaços de diversão e lazer da burguesia⁶. Foi o capitalismo que ofereceu as condições para o desenvolvimento material e artístico da sétima arte. Para tanto, foi preciso que o sistema se redefinisse, a fim de resolver um conflito vital a sua sobrevivência, isto é, conciliar a necessidade inerente de acumulação do capitalismo com o atendimento das reivindicações de uma classe trabalhadora politicamente organizada. A resposta foi o Estado Keynesiano, que começa a tomar forma no final do século XIX. Conforme Moreira:

Esta forma de Estado é o fruto da convergência de três importantes acontecimentos: (1) a ação organizada dos trabalhadores na forma dos sindicatos e dos partidos políticos; (2) a passagem do capitalismo da fase competitiva para a fase dos monopólios; e (3) a crise da autorregulação mercantil (2009, p. 133).

Essa conjunção de fatores forma o quadro da política e das relações do Estado, cuidando, por um lado, da montagem de uma infraestrutura social que contempla as necessidades e exigências da ação organizada dos trabalhadores urbanos e, por outro, erigindo uma infraestrutura espacial que atenda às necessidades do capital. A melhoria das condições materiais propiciada pela expansão do capitalismo no pós-guerra e a evolução técnico-científica configuraram o casamento entre produção industrial e cultura, que integrou outrossim os mundos do trabalho e do lazer:

O sistema que criara as grandes aglomerações populares e, ao progredir, lhes dera algumas horas diárias de ócio, produziu também o espetáculo barato, pleno de maravilhosos poderes, para distrair essas mesmas massas e para

5 A esse respeito, o caso do filme Portal do Paraíso (Heaven's Gate, EUA, 1982), longa-metragem dirigido pelo premiado Michael Cimino (1963-2016) que custou, em valores atualizados, cerca de U\$\$ 200 milhões, mas rendeu apenas U\$\$ 1 milhão de bilheteria, levando a United Artists, estúdio fundado por Charles Chaplin, Douglas Fairbanks, Mary Pickford e D. W. Griffith em 1919, a fechar suas portas.

6 "O cinema [...] não teria eventualmente ultrapassado o estágio de mera curiosidade e de instrumento científico se a sua invenção não tivesse coincidido com o desenvolvimento de um grande proletariado demasiadamente pobre para frequentar o teatro e os espetáculos não mecanizados". (ROSENFELD, 2009, p. 63).

organizar-lhes convenientemente as horas de lazer; à atividade manual padronizada e controlada tinha de associar-se uma atividade espiritual igualmente padronizada e controlada. O cinema mostrou ser um meio eficiente para a infiltração da Grande Empresa na própria alma do povo (ROSENFELD, 2009, p. 65).

Dessa forma, o mesmo capitalismo “[...] que tornou possível o filme como arte, impôs-lhe [...] seus métodos de produção; e, ao fabricá-lo apenas como mercadoria ou valor de troca, ameaça estrangular uma arte por ele mesmo criada.” (ROSENFELD, 2009, p. 64). É nesse sentido que Rosenfeld afirma que

Os elementos técnicos do cinema [...] na sua estreita interdependência com os fatores econômicos envolvidos, revestem-se de tamanha importância que não é possível suprimi-los. A fácil reprodução e multiplicação da obra fílmica, graças a uma técnica aperfeiçoada, a possibilidade daí decorrente de abrir e satisfazer, a preços relativamente baratos, imensos mercados, são fatores que não só constituem a própria essência do cinema como indústria como também, ao mesmo tempo, influíram profundamente na orientação artística dos produtores (2009, p. 52).

A respeito das implicações estéticas do cinema, importa lembrar que falamos de uma expressão artística emblemática do advento dos modernos meios de reprodutibilidade técnica, os quais modificaram o próprio caráter das obras artísticas⁷. Na medida em que a exclusividade, o *hic et nunc* da arte se perdeu, preparou-se o terreno para a sua popularização e para a emergência da cultura de massas. Conforme Benjamim (1975, p. 12):

Com o advento do século XX, as técnicas de reprodução atingiram tal nível que, em decorrência, ficaram em condições não apenas de se dedicar a todas as obras do passado e de

7 “Seria impossível dizer, de modo geral, que as técnicas de reprodução separaram o objeto reproduzido do âmbito da tradição. Multiplicando as cópias, elas transformam o evento produzido apenas uma vez num fenômeno de massas. Permitindo ao objeto reproduzido oferecer-se à visão e à audição, em quaisquer circunstâncias, conferem-lhe atualidade permanente. Esses dois eventos conduzem a um abalo considerável da realidade transmitida – a um abalo da tradição, que se constitui na contrapartida da crise por que passa a humanidade e a sua renovação atual. Estão em estreita relação com os movimentos de massa hoje produzidos. Seu agente mais eficaz é o cinema. Mesmo considerado sob forma mais positiva – e até precisamente sob essa forma – não se pode apreender a significação social do cinema, caso seja negligenciado o seu aspecto destrutivo e catártico: a liquidação do elemento tradicional dentro da herança cultural”. (BENJAMIN, p. 2).

modificar de modo bem profundo os seus meios de influência, mas elas próprias se impõem, como formas originais de arte.

Para os pensadores da Escola de Frankfurt, o capitalismo tardio⁸ alterou a estrutura das duas classes sociais básicas (burguesia e proletariado), diluindo as tensões entre ambas, sem que as relações sociais engendradas pelo modo de produção capitalista fossem alteradas. A massificação da produção de bens de consumo, em função das inovações técnico-produtivas, permite que as camadas mais pobres da sociedade tenham acesso a bens, serviços e cultura, em função da sua incorporação à lógica da economia de troca e ao consumo, antes restrito aos mais ricos. Um dos elementos que compõem essa mudança nas relações sociais é a indústria cultural⁹.

Em função desse ampliado mercado consumidor, a produção da indústria cultural deve ser estandardizada – i.e, padronizada – e emprega os mecanismos de propaganda a fim de induzir os indivíduos a desejarem esses bens, na ilusão de, ao consumi-los, adquirir também uma formação cultural outrora acessível apenas às classes mais abastadas.

Dessa forma, a sociedade de massa fica cada vez mais refém daquilo que Adorno chama de subcultura¹⁰, ou seja, a cultura gerada artificialmente para atender às demandas da massa. Essa pseudocultura é disseminada pela indústria cultural, que transfigura os bens culturais em mercadorias e, assim, transforma a população em grupos homogêneos e em massa de consumo. A

8 Esse conceito apareceu pela primeira vez em 1902, mas foi retomado por um conjunto de intelectuais neomarxistas na década de 1960, o qual se refere ao capitalismo posterior à 1945, cunhado como “a era de ouro do capitalismo”. Todavia, o termo é controverso. Adorno, por exemplo, usava-o para se referir à sociedade contemporânea (ou sociedade industrial), no caso, no período do pós-guerra.

9 Este termo, elaborado por Adorno e Horkheimer, se refere ao fato de que a cultura e dos bens culturais produzidos no capitalismo se transformam integralmente em mercadorias, deixando de ser arte com algum grau de autonomia em relação à sociedade e se transformando em objeto de consumo para satisfazer as necessidades do público que também são direcionadas pela indústria cultural.

10 “Os meios de comunicação de massa se apropriam da cultura e dão a impressão de democratizá-la, ao permitirem o acesso a um grande número de indivíduos, quando, na verdade, ao torná-la palatável, estão transformando-a em pseudocultura, já que a produção cultural depurada de seus elementos críticos é entregue, a esses indivíduos, com as instruções de como apreciá-la, de como utilizá-la de maneira que eles não tenham necessidade de refletir sobre ela. Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência; jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens” (ADORNO, 1986, p. 97).

pseudocultura toma o espaço da cultura que levaria os indivíduos a serem livres e críticos.

Dessa forma, a indústria cultural, ao transformar os bens culturais em negócio, mercadoria, massifica-os, convertendo-os em produtos padronizados, criando assim uma cultura de massa com a qual seu público se identifica com facilidade e com o qual se sente confortável. Os bens culturais consumidos na forma de mercadoria trazem aos indivíduos a sensação de que eles estão se instruindo, quando na verdade eles assimilam a pseudocultura sem questioná-la. Dessa forma, eles se conformam à situação presente e não sentem necessidade de confrontá-la. Mantém-se assim o *status quo*, uma vez que a pseudocultura impede que os indivíduos pensem por si mesmos, fazendo-lhes crer, no caso do cinema, que a realidade externa é a simples reprodução do que se assiste na tela¹¹. Segundo Adorno e Horkheimer:

O mundo inteiro passou pelo crivo da indústria cultural. A velha experiência do espectador cinematográfico para quem a rua lá fora parece a continuação do espetáculo acabado de ver - pois que este quer precisamente reproduzir de modo exato o mundo perceptivo de todo dia - tornou-se o critério da produção. Quanto mais densa e integral a duplicação dos objetos empíricos por parte de suas técnicas, tanto mais fácil fazer crer que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema. Desde a brusca introdução da trilha sonora o processo de reprodução mecânica passou inteiramente ao serviço desse desígnio (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.4).

Com tamanha influência, é evidente que os meios de comunicação de massa têm papel determinante. A sétima arte tem lugar destacado nesse contexto, ainda que tenha perdido parte da precedência que manteve até a segunda metade do século XX, com o surgimento da televisão. Importa, porém, evidenciar como o cinema, enquanto dispositivo, serve à manifestação das representações sociais e, ao mesmo tempo, como as mesmas são geradas e difundidas pelo discurso cinematográfico, uma vez que, como ensina Felipe (2008, p. 2):

11 Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divulgar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle dos seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 104).

Esta fonte [o cinema] apreende em sua significação tanto os aspectos culturais de uma dada sociedade, absorvidos e extraídos para o desenvolvimento de sua produção, quanto os aspectos culturais desenvolvidos e redirecionados a esta mesma sociedade, definindo-se como produto e reprodutor de cultura.

O cinema pode ser compreendido como uma estrutura plural que engloba produção, consumação, hábitos, criatividade, valores simbólicos e imaginários que dizem respeito a uma sociedade específica (GUTFREIND, 2006, p.1). Neste sentido, importa analisá-lo como objeto de comunicação relacional, com destaque para o conceito de representação, inserindo-o numa rede midiática em plena ebulição de ordem econômica, estética, tecnológica, perceptiva e simbólica.

AS REPRESENTAÇÕES DA ATIVIDADE DOCENTE NO CINEMA E SUAS IMPLICAÇÕES

Toda ação humana insere-se num conjunto de sentidos e significados. O ser humano é um ser de relação, e todo o seu viver é uma busca por significações (CARVALHO, 2001, P. 441). O concreto, isto é, o espaço no qual os homens convivem e agem, não é autônomo, mas objeto da simbolização, processo em ato, no concreto de um indivíduo, numa cultura, num tempo e espaço determinados.

Serge Moscovici e colaboradores denominam esse saber prático como representação social, que pode ser compreendida como uma instância intermediária entre conceito e percepção, de caráter cognitivo e simbólico, que busca satisfazer as demandas de conhecimento do homem moderno, premido entre a complexidade do discurso científico especializado e a divisão social do trabalho. Essa forma de conhecimento é elaborada e partilhada socialmente, e é através dela que o objeto adquire seu sentido, a partir da experiência que o sujeito dele constrói.

Doise (2001) concebe as RS como “pontes” entre o social e o psicológico, propiciando a compreensão das maneiras pelas quais se forma o pensamento social, de modo a antecipar as condutas humanas. Esse processo é mediado pelos *media*, capazes de convergir membros de diferentes classes sociais numa rede de interações na qual o individual se torna coletivo e vice-versa, resultando no que Jodelet (apud. NÓBREGA, 2001) chama de “cristalização de condutas”. Essas se materializam na linguagem e se estruturam a partir

da articulação de elementos afetivos, mentais e sociais que, integrados, passam a afetar, por sua vez, a realidade material, coletiva e ideativa.

Os meios de comunicação de massa, universo no qual o cinema está inscrito, ocupam importante papel na organização e construção de determinada realidade social, seja reproduzindo-a, representando-a através dos seus diferentes discursos, seja modificando-a, reconstruindo-a por meio de uma interferência direta em sua dinâmica, em seu funcionamento (CODATO, 2010, p. 48). Destarte, o cinema (enquanto dispositivo e obra artística e cultural) funciona como um palco de representações, geradas e difundidas pelo discurso cinematográfico.

Ryan e Kellner (1989, apud DALTON, 2007) reiteram que o filme é uma forma particularmente potente para estabelecer e reforçar a constituição das identidades culturais, transcodificando os discursos da vida social em narrativa cinematográfica e transferindo um campo discursivo para o outro, tornando-se assim parte do sistema de representações mais amplo que permeiam a realidade social.

A internalização dessas representações ocorre de forma inconsciente. Para Dalton (2007), enquanto sujeitos, nós emprestamos elementos das histórias dos filmes aos quais assistimos para nos ajudar a nos criarmos enquanto personagens e a organizar o enredo das nossas vidas cotidianas. Dessa forma, as representações veiculadas pelo cinema constituem um poderoso elemento na constituição das identidades, bem como na elaboração das condutas.

As representações geradas e difundidas pelo discurso cinematográfico, com o auxílio dos meios de comunicação de massa, configuram uma visão, um discurso, que busca forjar o consenso. Não são, portanto, expressões inocentes, neutras e exclusivas da mente de um cineasta, sobretudo quando levamos em conta a enorme rede de mediações que perpassa a produção de uma obra audiovisual. Essas representações, pelo menos quando falamos de filmes comerciais, quase sempre trazem em si os valores socialmente dominantes, variando, porém, conforme o contexto social no qual essas películas foram realizadas.

Por meio da análise das representações da atividade docente, é possível perceber como a questão da autonomia enquanto qualidade da docência e os currículos são abordados no terreno da indústria cultural hegemônica. Seguindo o esquema elaborado por CONTRERAS DOMINGO no seu livro *La Autonomía del Profesorado* (2011), temos três modelos de professorado e

suas respectivas concepções de autonomia. A seguir, exibimos uma adaptação do esquema original:

MODELOS DE PROFESSORADO

MODELOS DE PROFESSORADO		
Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
<ul style="list-style-type: none"> • Ensina sem visar questões normativas; • Prática completamente despolitizada; • Prioridade sobre o domínio técnico; • Concebe a autonomia como status ou atributo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guia o ensino a partir de valores educativos pessoalmente assumidos; • Prática politizada, em parceria com a comunidade; • Pesquisa e reflete sobre a sua prática; • Concebe a autonomia como responsabilidade moral própria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensina visando à emancipação individual e social; • Defende os valores voltados ao bem comum; • Exerce a autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais; • Concebe a autonomia como emancipação.

Fonte: CONTRERAS DOMINGO, José: *La Autonomía del Profesorado* (2011). Adaptado.

QUE TIPO DE PROFESSOR?

O primeiro filme popular cujo (a) protagonista foi um (a) professor (a) foi o inglês *Adeus, Mr. Chips* (1939). O fato mais importante sobre essa obra, um grande sucesso de público e crítica, à época¹², é que ela estabeleceu um modelo tradicional de professor no cinema, que persiste até hoje. Para quem assistiu à película¹³, é fácil reconhecer esse personagem doce e gregário, em vários outros professores de filmes, novelas e seriados.

Contudo, quando a primeira versão cinematográfica de *Adeus, Mr. Chips*¹⁴, foi lançada, faltavam apenas quatro meses para que os alemães dessem início à II Guerra Mundial. O próprio mundo no qual se desenrola o longa, entre a segunda metade do Século XIX e o início do século XX, tinha virado pó. O pós-guerra trouxe vários novos inimigos para o mundo ocidental.

12 Rendeu pelo menos um Oscar, das sete categorias a que foi indicado: melhor ator, para Robert Donat, que derrotou ninguém menos que Clark Gable, indicado por... *E o Vento Levou* (EUA, 1939).

13 A Classicline lançou o DVD do filme há alguns anos.

14 O filme conta com outras duas versões, lançadas em 1969 e 2002, este, um telefilme.

Além dos óbvios comunistas, o rock'n'roll e a explosão social da adolescência demandariam respostas que já não viriam do amor quase paterno de um professor vitoriano pelos seus alunos seletos de um internato. É aí que surgem Richard Dadier e o extraordinário *Sementes da Violência* (EUA, 1955). Veterano de guerra, Dadier é gentil e idealista, mas precisa trabalhar numa escola barra-pesada de Nova York, dominada por gangues. Embora se mantenha fiel aos seus princípios, a abordagem com seus alunos precisa ser mais firme. E será, quase levando-o à tragédia.

Este foi o prenúncio de outro modelo, que mesclaria aspectos tanto de *Mr. Chips* como do “durão” Dadier, sintetizados pelo agridoce Mark Thackeray, protagonista de *Ao Mestre com Carinho* (ING, 1967). Vivido por Sidney Poitier, Thackeray é um engenheiro negro oriundo das Bahamas vivendo na Inglaterra que espera uma oportunidade na sua área de formação. As pressões econômicas o levam a aceitar uma vaga como professor de matemática numa escola situada em East End, região mais pobre de Londres, em plena época da revolução cultural. Mark enfrenta não só o desafio de ensinar para alunos imersos em graves problemas sociais de forma efetiva, mas o faz valendo-se da imposição da disciplina, temperada pela empatia e o afeto que o ligará não só aos educandos, mas ao magistério. Um professor redentor, cuja prática traz a esperança de inclusão na ordem social pela educação.

Essa tendência encontrará sua manifestação talvez mais extrema na professora Erin Gruwell, de *Escritores da Liberdade* (2007), que usa a literatura como recurso para apaziguar os conflitos raciais da Woodrow Wilson High School, outrora aclamada escola pública, porém decadente desde a integração interracial (por força da lei) dos alunos e com sérias tensões internas por ocasião dos distúrbios de Los Angeles, ocorridos em 1992 (época na qual se passa o filme), apenas dois anos antes do ingresso de Gruwell na instituição. Erin chega a esquecer sua vida pessoal e seu casamento na sua cruzada contra a indiferença social e institucional para com os alunos que ela busca “salvar”.

Herói não é bem o adjetivo correto para classificar o músico e professor acidental Laerte, do filme brasileiro *Tudo que Aprendemos Juntos* (2015), baseado na peça *Acorda, Brasil*, escrita pelo poderoso empresário Antônio Ermírio de Moraes, que também investiu no longa. Todavia, sua prática enquanto professor de música e regente de uma orquestra sinfônica na favela paulistana de Heliópolis, apesar da péssima formação inicial e da indisciplina dos seus alunos, consegue “transformar” a comunidade, bem

como as vidas dos seus pupilos, à medida em que eles imergem na “música clássica” – europeia, obviamente.

Se considerarmos as representações da atividade docente nos filmes supramencionados, no que concerne à autonomia profissional, chegaremos a um paradoxo: salvo o doce Mr. Chips, um tradicional incorrigível, a maioria dos mestres aqui citados oscila entre o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Mas isso não significa uma comunhão hollywoodiana com propostas revolucionárias no campo da educação formal. Para nossa decepção, sob uma forma “revolucionária”, se esconde uma intenção conservadora.

CONCLUSÕES: CATARSE SUBVERSIVA OU ILUSÃO COLETIVA?

Como vimos, não é tão simples enquadrar professores em um ou outro tipo ideal, e isso tem a ver com a natureza dos modelos teóricos. Por outro lado, essa dificuldade também se dá em razão da ambiguidade característica das obras cinematográficas. A esse respeito, Kellner (1994) nos ensina que é preferível ver o entretenimento popular como um produto complexo, que contém momentos contraditórios de desejo e seu deslocamento, articulações de esperanças e sua opressão. Para o autor, a cultura popular dá acesso aos sonhos e pesadelos sociais, contendo tanto celebrações ideológicas do *status quo* como momentos utópicos de transcendência, de oposição e rebelião e suas tentativas de contenção.

Mr. Chips, Richard Dadier, Mark Thackeray, Erin Gruwell e Laerte simbolizam essas ambiguidades: em geral, são progressistas, mas sua atividade profissional prima sobretudo por práticas pedagógicas que aproximem alunos apáticos dos conteúdos elaborados e impostos pelos grupos de poder hegemônicos, pelos colonizadores. Sua ação é sempre solitária e voluntarista, o que nada tem a ver com a ideia de autonomia docente, dentro do conceito de profissionalidade docente, a qual pressupõe a ação coletiva do professorado, no rumo de determinado projeto educativo, em sinergia com as demandas do alunado e da comunidade.

Portanto, essas e outras obras que (re) produzem e difundem representações da atividade docente podem gerar, se vistas acriticamente, expectativas sociais que impactam diretamente na constituição da identidade profissional docente. Expectativas absolutamente irreais, face às condições concretas nas quais a docência profissional se desenvolve em boa parte do mundo, especialmente nos países periféricos. Por outro lado, elas não questionam

em nenhum momento a naturalização das relações sociais, assim como das instituições criadas pelos grupos dominantes. As estruturas coloniais de onde derivam as injustiças sociais, portanto, permanecem inquestionáveis, mesmo para os professores mais rebeldes. A principal intenção da sua ação educativa é “incluir” alunos “disfuncionais” no sistema.

A celebração desses modelos idealizados de professor (a) no fundo é também a expressão da descaracterização da docência, no seu sentido ético e político. Enquanto a atividade docente sofre um severo processo de proletarização, à título de “profissionalização”, a educação é sequestrada pelo capital e pelas políticas neoliberais, reproduzindo uma organização social e econômica que é incapaz de prover os mais básicos direitos humanos. Se compartilharmos da visão heroica e missionária da atividade docente, no fundo, apenas compactuaremos com nossos próprios inimigos. É preciso quebrar a quarta parede do teatro das ilusões.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural: O iluminismo como mistificação das massas**. In: ADORNO, Theodor W. Indústria cultural. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto: Porto Editora LTDA, 1999.

ARONOWITZ, Stanley. **Working-class identity and celluloid fantasies in the Electronic age**. Popular culture: schooling and everyday life. New York: Bergin & Garvey, 1989.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. In: Textos escolhidos: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas. São Paulo. Abril Cultural, 1975. (Os Pensadores)

CARVALHO, Maria do Rosário. **O constructo das representações sociais: implicações metodológicas**. In: MOREIRA, A. P. (Org.). Representações sociais: teoria e prática. João Pessoa, Editora da UFPB, 2001.

CODATO, Henrique. **Cinema e representações sociais: alguns diálogos possíveis**. Verso e Reverso, [s. l.], v. 29, n. 55, p. 47-56, jan. /abr. 2010.

CONTRERAS DOMINGO, Jose. **La Autonomía Del Profesorado**. Madri: Ediciones Morata, S L, 2011.

DALTON, Mary M. **The Hollywood curriculum: teachers in the movies**. Nova York: Peter Lang Publishing, 2007.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais, Ltda., 2003.

FELIPE, Adilson Edinei. **O professor no cinema brasileiro: representação fílmica e imaginário social**. Revista Anagrama, São Paulo, ano 2, n. 1, set. /nov. 2008.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, n.1, jan. /jun., 2001.

KELLNER, Douglas. **Media Culture: cultural studies, identity and politics between the Modern and the Posmodern**. London: Routledge, 1994.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: **saberes coloniais e eurocêntricos**. In: Edgardo Lander (Org.). A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. Campinas: Papiurus, 2009

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

NÓBREGA, Sheva Maia. **Sobre a Teoria das representações Sociais**. In: Antônia Silva Paredes Moreira. (Org.). Representações Sociais: teoria e prática. João Pessoa, Editora Universitária-UFPB, 2001.

ROSENFELD, Anatol. **Cinema: arte e indústria**. São Paulo: Perspectiva, 2009

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA: CONHECIMENTO TEÓRICO E PRÁTICO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

LILIAN KELLY DE SOUSA GALVÃO

Doutora em Psicologia, Professora do Curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, liliangalvao@yahoo.com.br;

MARÍLIA PEREIRA DUTRA

Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mdutracg@gmail.com;

VIVIANE ALVES DOS SANTOS BEZERRA

Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, vivianebezer-rapsi@gmail.com.

RESUMO

O objetivo principal deste texto é oferecer conhecimento teórico e prático de como educadores podem desenvolver a empatia, no ambiente educacional presencial e remoto, com aprendentes da educação infantil até o ensino universitário, tendo como respaldo teórico e metodológico principal a teoria de M. Hoffman sobre a empatia e os estudos interventivos desenvolvidos por L. Galvão e colaboradores. O texto encontra-se organizado em três partes: (1) Aspectos conceituais; (2) Etapas da intervenção; e (3) Exemplos de práticas interventivas. Na primeira parte, serão abordados conceitos como empatia afetiva, empatia cognitiva, estágios de desenvolvimento empático, sentimentos empáticos (raiva empática, culpa empática, dentre outros) e psicodrama. Na segunda, serão explicitadas as etapas da intervenção, sistematizadas por L. Galvão e colaboradores: aquecimento, dramatização, compartilhar e comportamento pró-social. Por fim, na terceira parte, serão apresentados alguns exemplos de intervenções realizadas e validadas mediante estudos quantitativos e qualitativos. Espera-se que o texto elaborado contribua para a formação de agentes de transformação, preocupados em colaborar com a construção de uma cultura de paz.

Palavras-chave: Empatia, Intervenção, Educadores.

INTRODUÇÃO

Nesses tempos de pandemia, é comum deparar-se com pessoas apáticas a dor do outro, egoístas, insensíveis, hedonistas e inúmeros outros adjetivos que traduzem um pensamento individualizado e egocêntrico. Essa narrativa do ser humano como um ser egoísta, apesar de acentuada pelo contexto pandêmico, não é recente e tem sido, há um longo tempo, disseminada no pensamento ocidental moderno (MOREIRA-FILHO, 2009). Por outro lado, essa não é a única concepção da natureza humana existente, afinal, é comum que cenas de generosidade, solidariedade e acolhimento coletivo sejam noticiadas pela mídia, demonstrando que os seres humanos também estariam aptos a se importarem profundamente uns com os outros.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que a capacidade de se importar com o outro faz parte da natureza humana e deve ser desenvolvida (HOFFMAN, 2003), compreende-se que a educação pode ser o campo primordial para favorecer a consciência cidadã. Conforme a Constituição do Brasil, Capítulo III, Artigo 205 (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. (grifo nosso)

Com base nesse trecho da constituição e em consonância com o que problematiza La Taille (2009), defende-se que a educação deve estimular a valoração de princípios como coletividade, solidariedade e cuidado com o outro. Dentre as habilidades que podem contribuir para alcançar tal objetivo, destaca-se a empatia, definida 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 (HOFFMAN, 2003).

Especialistas em educação reconhecem que o desenvolvimento da empatia no ambiente educacional merece fazer parte do currículo escolar, ao lado da leitura, escrita e matemática (GALVÃO, 2010). Contudo, apesar desse reconhecimento, muitos educadores reclamam que não sabem como isso pode ser feito. Desse modo, o objetivo do presente trabalho é oferecer conhecimento teórico e prático de como os educadores podem desenvolver

a empatia no ambiente educacional, presencial e remoto, com aprendentes da educação infantil até o ensino universitário, tendo como respaldo teórico e metodológico principal a teoria de M. Hoffman sobre a empatia e os estudos interventivos desenvolvidos por L. Galvão e colaboradores.

Espera-se que o conhecimento gerado pelo trabalho em questão contribua para a formação de agentes de transformação, preocupados em colaborar com a construção de uma cultura de paz.

METODOLOGIA

Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, do tipo descritivo. Para sua construção foi realizado um levantamento bibliográfico dos textos produzidos pelas autoras desse manuscrito sobre intervenções para o desenvolvimento da empatia (ver BEZERRA et al., 2017; DUTRA; GALVÃO; CAMINO, 2020; GALVÃO, 2010; GALVÃO; DUTRA; BEZERRA, 2021). Esses trabalhos foram organizados e sistematizados em categorias de análise, que abordam aspectos conceituais, metodológicos e relatos de experiências interventivas para o desenvolvimento da empatia.

Ressalta-se que as experiências interventivas descritas no presente trabalho foram realizadas respeitando os princípios éticos que envolvem as pesquisas com seres humanos, conforme preza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), tendo sido aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley, da Universidade Federal da Paraíba (CAAE: 91791518.6.0000.5182).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base no levantamento bibliográfico realizado, os resultados foram organizados em três categorias analíticas: (1) Aspectos conceituais; (2) Etapas da intervenção; e (3) Exemplos de práticas interventivas, discutidas a seguir.

Aspectos conceituais

Para que os educadores sejam mediadores no processo de desenvolvimento empático considera-se essencial que eles dominem os principais conceitos que embasam um trabalho de intervenção. Essa parte do texto, portanto, será utilizada para reunir as principais definições relacionadas

com o tema, como: empatia afetiva, empatia cognitiva, estágios de desenvolvimento empático, sentimentos empáticos e psicodrama.

Durante a sua história no campo do conhecimento científico, a empatia foi amplamente estudada e conceituada de duas maneiras principais: 1) como a consciência cognitiva dos estados internos de outra pessoa, isto é, seus pensamentos, sentimentos, percepções e intenções (ICKES, 1997); e, 2) como uma resposta afetiva vicária a outra pessoa (HOFFMAN, 2003). Observa-se que a primeira definição caracteriza a empatia como um processo cognitivo, enquanto a segunda, enfatiza a dimensão afetiva.

Essas formas distintas de conceituar a empatia elucidam o principal debate no que diz respeito à sua definição, que consiste em delimitar se a empatia é a capacidade de “sentir com” o outro, compartilhando emoções alheias de forma vicária (empatia afetiva); ou é a capacidade de compreender o estado emocional do outro, por meio da tomada de perspectiva (empatia cognitiva); ou, ainda, de uma combinação de ambos.

Nesse contexto, um dos teóricos que mais trouxe contribuições para o estudo e a compreensão da natureza da empatia foi o psicólogo norte-americano Martin L. Hoffman. Ao adotar uma perspectiva eclética para construir sua “teoria da empatia”, Hoffman (1991; 2003) propõe que a empatia deve ser compreendida como um construto multidimensional, que se caracteriza tanto pela tendência a reconhecer e experimentar sentimentos semelhantes aos do outro (empatia afetiva); quanto pela capacidade de adotar a perspectiva do outro e de inferir corretamente seus sentimentos e pensamentos (empatia cognitiva).

Em face das contribuições de M. Hoffman para o estudo da empatia, é que adota-se, neste trabalho, a definição de empatia proposta pelo autor, sugerindo-se que em trabalhos futuros, os educadores possam também se valer dessa definição para construir e embasar suas intervenções.

Particularmente, para Hoffman (2003), a empatia pode ser definida como:

“a capacidade de uma pessoa se colocar no lugar do outro (*role-taking*), inferir seus sentimentos e, a partir do conhecimento gerado por esse processo, dar uma resposta afetiva mais adequada para a situação do outro do que para sua própria situação” (p. 285)

Partindo de uma compreensão psicogenética e evolutiva da empatia, Hoffman (1981; 2003) defende que esta habilidade faz parte dos nossos

genes, cooperando, ao longo da evolução, para a conservação da espécie humana. Contudo, apesar de já nascermos com a capacidade de sentir empatia pelos nossos semelhantes, esta habilidade vai se tornando cada vez mais complexa com o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. De acordo com Hoffman (1991; 2003), a partir do desenvolvimento da consciência sobre a permanência dos objetos e da diferenciação entre o *self* e o outro, o indivíduo torna-se capaz de avançar em sua capacidade empática. Mais precisamente, para o autor, o desenvolvimento empático passaria por cinco estágios.

O primeiro estágio proposto por Hoffman (2003), denominado “Choro reativo do recém-nascido”, compreende os primeiros meses de vida da criança. Este estágio, como o próprio nome sugere, é caracterizado pelo choro reativo do recém-nascido em que a criança imita, automaticamente, o choro de outro bebê, resultando em alterações na sua musculatura facial e corporal e colocando-o em um estado de agitação semelhante ao do outro.

No segundo estágio, intitulado de “Angústia empática egocêntrica”, a criança começa a desenvolver uma consciência de si mesma como uma entidade separada dos outros, porém de modo muito rudimentar. Neste estágio, a criança tem dificuldade em reconhecer a origem do sofrimento e, em geral, reage ao sofrimento do outro de forma egocêntrica, como se estivesse perante o seu próprio sofrimento (HOFFMAN, 2003). Isso pode ser exemplificado pelo comportamento de uma criança que traz a sua própria mãe, ou o seu brinquedo favorito, para apaziguar a angústia de um amigo.

Já no terceiro estágio, denominado de “Angústia empática quase-egocêntrica”, a criança começa a adquirir um senso mais claro de que é um sujeito separado das outras pessoas, e, logo, pode perceber quando é o outro e não ela quem está sofrendo. No entanto, essa compreensão de que os estados internos de outras pessoas podem ser diferentes dos seus ainda tende a ser egocêntrica (HOFFMAN, 2003).

Por sua vez, no quarto estágio, “Angústia empática verdadeira”, as crianças começam a mostrar consciência de que outras pessoas têm estados interiores que podem se diferenciar de seus próprios. Essa tomada de consciência ocorre na transição da empatia quase-egocêntrica para a empatia verdadeira, quando as crianças estão aptas a aprender com o que Hoffman (2003) chama de *feedback* corretivo. Esse mecanismo pode ser exemplificado por meio da seguinte situação: uma criança, ao perceber o sofrimento de um amigo, comete o erro egocêntrico de tentar consolá-lo usando seu brinquedo favorito. A criança, no entanto, percebe que a angústia do amigo

não foi apaziguada pelo seu gesto e então, tem a ideia de pegar não mais o seu, mas sim, o brinquedo favorito do colega, que ao receber, para de chorar.

Por fim, no quinto estágio, denominado “Angústia empática para além da situação”, com a aquisição da tomada de consciência de que as pessoas podem experimentar uma variedade de sentimentos para além do aqui-e- agora, adquire-se a capacidade de empatizar “para além da situação imediata”. Desse modo, embora ainda possam sentir-se empaticamente angustiados em resposta à dor ou desconforto imediato de outra pessoa, já são capazes também de responder empaticamente àquilo que imaginam ser a condição de vida cronicamente triste, desagradável e/ou difícil de outra pessoa (HOFFMAN, 2003). Além da capacidade de empatizar para além da situação imediata, a empatia por grupos sociais mais amplos também se torna possível neste estágio (GALVÃO et al., 2010).

Nota-se que a partir do estágio da empatia verdadeira, as crianças tornam-se capazes de dar respostas empáticas mais adequadas para a situação do outro do que para a sua própria situação. Isso ocorre porque a partir deste estágio as crianças já são capazes de realizar a tomada de perspectiva do outro, ou *role-taking*, mecanismo que Hoffman (2003) considera como uma das principais formas de despertar a empatia. A tomada de perspectiva pode ser definida como a capacidade de uma pessoa colocar-se no lugar do outro e inferir corretamente seus sentimentos e pensamentos. De modo objetivo, pode-se entender que a tomada de perspectiva seria o que a literatura conceitua como empatia cognitiva (VACHON; LYNAM, 2016).

Ademais, ao longo dos estágios de desenvolvimento da empatia, se torna evidente que o afeto empático sofre mudanças de ordem qualitativa em função do desenvolvimento cognitivo. A esse respeito, Hoffman (2003) destaca dois afetos empáticos básicos, a angústia empática e a angústia simpática. Este primeiro afeto faz-se presente quando ainda não existe uma diferenciação a nível cognitivo entre o *self* e o outro, e os sentimentos empáticos são desencadeados no observador ao testemunhar a angústia do outro, como se aquele sofrimento estivesse ocorrendo com ele mesmo. A angústia empática pode então ser compreendida como o sentimento de desconforto, ansiedade e sofrimento, despertado no *self* de um indivíduo ao observar outro em uma situação de sofrimento.

Por sua vez, com o avanço da diferenciação eu-outro e o desenvolvimento da capacidade de tomada de perspectiva, ocorre à transformação parcial da angústia empática em angústia simpática. A angústia simpática, segundo Hoffman (2003), é o primeiro motivo pró-social da criança e se

caracteriza por ser focado nas necessidades do outro, podendo gerar sentimentos de compaixão e motivar comportamentos altruístas. Ou seja, a criança não mais ajuda uma vítima em sofrimento para aliviar sua própria angústia, mas sim, porque está verdadeiramente preocupada em apaziguar a angústia do outro.

Além da angústia empática e simpática, Hoffman (2003) traz ainda considerações acerca de outros sentimentos empáticos como a raiva, a culpa, a injustiça e a compaixão empática. A raiva empática é o sentimento de raiva direcionado a um transgressor em defesa de uma vítima; a culpa empática, por sua vez, é o sentimento gerado quando o observador percebe que não fez nada para mudar a situação de uma vítima, sobretudo quando a não ajuda decorre de motivos egoístas (evitar o envolvimento com a situação); já a injustiça empática é o sentimento que emerge quando o observador vê uma pessoa considerada como boa ser submetida a um sofrimento; por fim, a compaixão empática é definida como o sentimento de pena desencadeado em relação à vítima.

Em face do exposto, nota-se a importância de que o educador, ao construir uma intervenção para a promoção da empatia, tenha em mente o caráter multidimensional da empatia. Além disso, precisa considerar o estágio de desenvolvimento cognitivo em que o aprendente se encontra. Por exemplo, intervenções para a promoção da empatia com crianças menores de sete anos devem ser realizadas respeitando as limitações cognitivas dessa fase, que se caracteriza pelo egocentrismo e pela dificuldade de tomada de perspectiva do outro (PIAGET, 1964/2010).

Ademais, também é importante que o educador esteja atento a que sentimentos empáticos estão sendo despertados nas intervenções. O objetivo central do mediador deverá ser a promoção da angústia simpática (ou seja, da empatia que leva a ações altruístas). Sentimentos como culpa empática e raiva empática, por exemplo, se despertados em altos níveis, podem acabar gerando comportamentos agressivos, ou ainda, um afastamento da vítima.

Além da empatia, também é relevante que os educadores conheçam a definição de psicodrama, tendo em vista que as técnicas psicodramáticas, propostas por Moreno (2003), têm servido de suporte metodológico para os trabalhos voltados para promoção da empatia em diferentes níveis de ensino (BEZERRA et al., 2017; DUTRA; GALVÃO; CAMINO, 2020; GALVÃO, 2010).

O psicodrama, criado por Jacob Levy Moreno (1889-1974), pode ser definido como um método de intervenção que busca trabalhar os conflitos

individuais e/ou grupais, por meio de técnicas inspiradas no teatro (MORENO, 1974). O psicodrama constitui-se ainda, como uma abordagem sócio psicoterápica, que se situa na interface entre a arte e a ciência, podendo ser utilizado tanto no contexto clínico, quanto no contexto educacional (RAMALHO, 2010).

Segundo Codinhoto et al. (2017), a abordagem psicodramática tem como principais fundamentos estimular a criatividade e a espontaneidade, possibilitando aos sujeitos condições para a emergência de novos papéis sociais, experimentação do lugar do outro, integração entre conhecimento adquirido e experiência vivida e a criação de modos alternativos de resolução de problemas.

O psicodrama vem sendo adotado nos trabalhos de L. Galvão e colaboradores para desenvolver a empatia em relação a diferentes temas como, por exemplo, o *bullying*, os comportamentos agressivos, o racismo, a homofobia, a gordofobia e o capacitismo. Por meio do uso de técnicas psicodramáticas, os participantes das intervenções têm a oportunidade de experienciar uma variedade de sentimentos e adotar diferentes pontos de vista, desvelando sentidos e abrindo novas perspectivas (BEZERRA et al., 2017).

A respeito de como colocar em prática os pressupostos do psicodrama, Moreno (2003) propõe três etapas clássicas para a realização de uma sessão psicodramática, a saber: aquecimento, dramatização e compartilhar. Essas etapas foram adotadas por L. Galvão e colaboradores em suas intervenções para a promoção da empatia, tendo as autoras acrescentado uma nova etapa denominada “comportamento pró-social”. Tais etapas serão apresentadas em detalhes no tópico a seguir.

Etapas da intervenção

Os trabalhos de L. Galvão e colaboradores têm demonstrado a importância de que as intervenções para a promoção da empatia sigam minimamente um roteiro, tendo em vista que adotar uma estrutura prévia permite a padronização dos encontros, bem como que cada etapa esteja articulada com a anterior, de modo a favorecer um desenvolvimento interventivo fluido, sem quebras, com o envolvimento dos participantes (BEZERRA; GALVÃO, 2020).

Desse modo, nessa categoria de análise serão explicitadas as etapas da intervenção para o desenvolvimento da empatia, adotadas por L. Galvão e colaboradores: aquecimento, dramatização, compartilhar e comportamento pró-social (BEZERRA et al., 2017; DUTRA; GALVÃO; CAMINO, 2020; GALVÃO, 2010).

Aquecimento

Essa primeira etapa favorece a base para o contexto grupal, por promover a criação de uma atmosfera ou um momento de sensibilização que objetiva chamar a atenção do grupo para um tema ou tarefa (MORENO, 2003). Nesse momento, é importante que haja uma desconexão com o mundo externo e que a concentração esteja focalizada na temática da intervenção e na atividade que irá acontecer (DUTRA; GALVÃO; CAMINO, 2020).

Diversos recursos podem ser utilizados como disparadores para o tema que irá ser o foco da intervenção. É válido pontuar que toda a elaboração da intervenção e a escolha dos recursos a serem utilizados, precisam levar em consideração a faixa etária dos participantes e o contexto no qual eles estão inseridos. A Tabela 1 apresenta alguns desses recursos e oferece sugestões de temas que podem ser trabalhados.

Tabela 1: Sugestão de recursos para o aquecimento

Recursos	Exemplos e sugestões de temas
Música	A diferença é o que nos une – Mundo Bitá (tema: <i>bullying</i> ou racismo)
Trecho de filme/ Desenho animado	Desenho animado Nina Perguntadeira - episódio “É fácil rir dos outros” (tema: <i>bullying</i>); Desenho animado Daniel Tigre (tema: raiva)
Animação	Episódio “O nervosinho” - disponível no <i>Youtube</i> (tema: raiva) Animação “Palavras que machucam” - disponível no <i>Youtube</i> (tema: hostilidade)
Livro/ Parte de Livro/ Áudio de Livro	Livro “E pele tem cor?” (tema: racismo)
Cordel	“Cordel contra racismo” (tema: racismo)
Poesia	“Sofia, a andorinha” (tema: deficiência visual)
Teatro de Sombras/ Teatro de Fantoques	Contação de história a partir da Técnica de Teatro de Sombras sobre uma situação no âmbito escolar em que acontece agressão verbal (tema: agressão verbal)
Reportagem	Vídeo “Preconceito e violência na escola” - disponível no <i>Youtube</i> (tema: agressão física) Vídeo ilustrativo do caso Jamilly - disponível no <i>Youtube</i> (tema: agressão racista)
Documentário	“Combate à violência contra idosos” - disponível no <i>Youtube</i> (tema: agressão a idosos) “Homem” - disponível no <i>Youtube</i> (tema: agressão ao meio ambiente)

Recursos	Exemplos e sugestões de temas
Vídeo de experimento social	Vídeo “No mundo das crianças não se bate em mulher” - disponível no <i>Youtube</i> (tema: agressão contra a mulher) Vídeo “Ninguém nasce racista” - disponível no <i>Youtube</i> (tema: agressão racista)

Fonte: Autoria Própria.

Dramatização

A dramatização, ponto nuclear da sessão, é a etapa na qual as técnicas psicodramáticas são colocadas em ação e os personagens ganham vida. É o momento em que a cena se desenvolve e permite aos atores envolvidos refletirem sobre as relações ali existentes (MORENO, 2003).

No que se refere às técnicas utilizadas nessa etapa, a Tabela 2 apresenta uma síntese de algumas das principais técnicas do psicodrama utilizadas nos trabalhos de intervenção aqui revisados, além de oferecer sugestões de temáticas que podem ser trabalhadas fazendo o uso das técnicas citadas. É importante salientar que é vasta a quantidade de técnicas existentes e que podem ser consultadas nos trabalhos realizados por Blatner e Blatner (1996).

Tabela 2: Técnicas Psicodramáticas e sugestões de aplicação

Técnica Psicodramática	Conceito	Sugestão de aplicação
Bonecos, Máscaras	Bonecos, máscaras e marionetes são utilizados para favorecer a dramatização (projeção).	Intervenção sobre agressão verbal: disponibiliza-se bonecos (de diferentes gêneros e características) para que o participante escolha um e fale sobre seus sentimentos em dois contextos (sofreu agressão verbal; praticou agressão verbal).
Cadeira vazia	Uma cadeira vazia representa um personagem e permite que as pessoas expressem seus sentimentos de forma mais espontânea.	Intervenção sobre agressão racista: utiliza-se a cadeira vazia para que os participantes se coloquem no lugar de agressores da vítima de racismo, projetem que ela esteja ali na cadeira e falem algo para ela.
Câmera lenta	Os participantes se movimentam como que em câmera lenta, permitindo à amplificação da cena e a visualização dos detalhes.	Intervenções sobre variados temas: disponibiliza-se uma cena para ser desenvolvida e o facilitador com o “controle remoto” coloca em câmera lenta cenas estratégicas; pode fazer dois finais, um empático e um não empático e pedir que escolham o final que eles queriam que tivesse acontecido com eles.

Técnica Psicodramática	Conceito	Sugestão de aplicação
Carta	O protagonista escreve ou lê uma carta de ou para uma pessoa significativa. Pode ser uma carta que, no fundo, gostaria de receber.	Intervenção sobre gordofobia: após mostrar cenas de gordofobia, os participantes são convidados a se colocarem no lugar da vítima, lembrar de alguma cena que tenham vivido algo parecido, imaginar o que ela sentiu; e, em seguida, a se colocar no lugar do agressor, lembrar de alguma cena que tenham magoado alguém e imaginar o que o levou a agir de tal forma. Depois desse exercício empático, os participantes são convidados a escrever uma mensagem para cada um (vítima e agressor).
Cena do julgamento	O protagonista apresenta um conflito como em uma cena de tribunal, que pode envolver vários papéis (promotor, advogado de defesa, juiz e jurados).	Intervenções sobre temas polêmicos, como redução da maioria penal, aborto, pena de morte. Para favorecer o se colocar no lugar do outro, sugere-se que se utilizem estratégias que façam os participantes se colocarem do lado contrário ao que acreditam e defendem.
Congelar	Interromper a ação psicodramática que levam as pessoas a se confrontarem com alguma cena; pode ser mesclada com outras técnicas que trabalhem o ritmo e a entonação da ação (câmera lenta, amplificação, etc.).	Intervenção sobre temas relacionados à agressão: fornece as instruções para se chegar até o momento da cena de agressão e congela a cena (com a finalidade de ver como os personagens envolvidos na situação estão dispostos); logo em seguida, abre a discussão.
Fantasia dirigida	É o método de construção de uma fantasia conduzida por sugestões verbais do facilitador. O grupo precisa ficar em uma posição relaxada e se permitir ser conduzido pelo facilitador.	Intervenção sobre gordofobia: “Se imagine na adolescência, na sua frente tem um espelho, como é seu corpo? Olhe para ele. Ele é gordo? Magro? Você gosta dele? (...)”
Inversão de papéis	Os participantes principais da interação trocam de papéis, é uma forma de transcender o egocentrismo.	Intervenção sobre agressão verbal: os participantes em uma cena trocam de papéis de modo a refletirem “Como eu me sinto quando gritam/zombam comigo” e “Como eu me sinto quando grito/zombo com os outros”.
Personificação	Papéis de objetos inanimados, animais, plantas, árvores, rios. Todos podem ser retratados como se tivessem subjetividade e sentimentos.	Intervenção sobre temas ambientais: elabora-se uma história sobre destruição ao meio ambiente, envolvendo vários personagens (árvores, animais, rios, etc.). Estimula-se que os participantes vivenciem os sentimentos relatados na cena.

Técnica Psicodramática	Conceito	Sugestão de aplicação
Videopsicodrama	A experiência psicodramática é gravada e assistida. Em seguida, pode ser refeita as partes que precisam ser trabalhadas.	Intervenção sobre agressão intrafamiliar: iniciar uma cena grupal, as crianças interpretam os pais e as mães. Mediadora: papel do filho. Eles interpretam o roteiro proposto e tudo é filmado. Em seguida, assistem e refazem a cena da forma que acham certo acontecer.

Fonte: Autoria Própria.

Compartilhar

Essa é a etapa em que os participantes irão compartilhar os conhecimentos, pensamentos, sentimentos e emoções experimentados e aprendidos durante as etapas anteriores, ou seja, é o momento de expressão sobre o que foi vivenciado (MORENO, 2003).

Para a execução dessa etapa, são formuladas questões norteadoras (articuladas com a proposta). É pertinente que, neste momento, os participantes estejam dispostos em um grande círculo que facilite a discussão. Para iniciar, podem ser pontuadas algumas informações sobre o tema, trazendo, por exemplo, dados estatísticos sobre aquele assunto. Destaca-se que o foco dessa etapa é compartilhar os sentimentos gerados nas etapas anteriores, promover a tomada de perspectiva e o confronto de ideias entre os envolvidos, adequando a profundidade do debate a idade e a escolaridade dos participantes.

Exemplos de algumas questões norteadoras: “Como se sentiram...?”; “Como foi se colocar no lugar de...?”; “Você se acha preconceituoso...?”; “E agora, algo mudou em relação a esse tema?”. Para a melhor compreensão de como são elaboradas essas questões, na próxima categoria de análise alguns exemplos de práticas interventivas são apresentados.

Comportamento pró-social

Comportamentos pró-sociais são comportamentos voluntários com intenção primordial de beneficiar outra pessoa, grupo ou causa social (EISENBERG, 1992). Nessa etapa, orienta-se aos participantes a realização de algum comportamento que beneficie o outro. Por vezes, essas atividades são realizadas dentro da escola, em casa com os familiares, nas redes sociais ou nos mais variados ambientes em que os participantes convivem. Pode-se

solicitar, por exemplo, que se plante uma árvore, quando se trabalha empatia pelo meio ambiente ou visitar os avós ou algum abrigo de idosos, quando se discute empatia pelos idosos.

De acordo com Cavalcanti e Ribeiro (2014), a prática de comportamentos pró-sociais favorece a empatia, o amor ao próximo e a preservação de uma cultura do cuidar, na qual as relações sociais humanas são aprimoradas.

Exemplos de práticas interventivas

Nessa terceira categoria serão apresentados alguns exemplos de intervenções realizadas e validadas mediante estudos quantitativos e qualitativos (para outros exemplos ver ABREU et al., 2017; ALVES; DUTRA; GALVÃO, 2019; CARDOSO, et. al., 2019; DUTRA et. al., 2017; SILVA, et. al., 2017a; SILVA, et al., 2017b; SILVA, et al., 2017c; XAVIER, 2019).

Empatia e agressão racista: intervenção realizada com crianças

Essa intervenção foi executada durante o desenvolvimento da pesquisa de Dutra, Galvão e Camino (2020). Esse estudo tinha como objetivo a redução de diferentes tipos de agressão a partir do desenvolvimento da empatia, por meio do uso da estratégia afetiva-discursiva com comportamentos pró-sociais, aplicada em 15 alunos/as do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Paraíba, com idades de 9 a 12 anos ($M= 9,84$; $DP= 0,84$), de forma presencial.

Esses alunos foram submetidos a um conjunto de 12 intervenções sobre diferentes tipos de agressão, sendo um desses tipos a agressão racista. A seguir, será descrito como ocorreu cada etapa desse dia específico de intervenção.

Aquecimento

Para introduzir a temática da agressão racista, inicialmente foi exibido para as crianças o vídeo intitulado “Ninguém nasce racista”, disponível no *Youtube* através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=FsVnlWd1Zrs>. Esse vídeo trata-se de um experimento social com crianças da mesma faixa etária dos participantes desse estudo. No experimento, havia uma mulher negra sentada, em frente a ela uma cadeira em que cada participante

sentaria, e sobre a mesa algumas frases racistas reais retiradas da *internet*. O mediador solicitava que as crianças participantes do experimento sentassem e lessem as frases racistas, em voz alta, direcionadas à mulher negra que estava sentada à sua frente. O vídeo vai mostrar a reação das crianças ao ler as frases: a grande maioria das crianças demonstra tristeza e não consegue dar continuidade ao experimento.

Durante a exibição do vídeo, os participantes estavam atentos e expressando estarem emocionados com o que era apresentado. Ao final da exibição, todos aplaudiram e alguns falaram frases como: “*A gente não deve ser racista.*” (J. B., 9 anos); “*Se fosse eu, rasgava aquele papel.*” (E., 10 anos). A atenção focalizada durante a apresentação do vídeo e as falas feitas ao término, mostra a efetividade dessa etapa de intervenção.

De acordo com Hoffman (2003), o vídeo é um recurso que pode promover a identificação empática dos espectadores com a vida dos outros. Trata-se, por essa razão, de uma estratégia que pode ser considerada de muita eficácia em intervenções empáticas.

Dramatização

Para iniciar essa segunda etapa, foi apresentado o caso Jamilly, uma menina de 8 anos que sofreu racismo e agressão na escola, além de ter o seu cabelo cortado por um grupo de crianças. Para abordar esse caso e promover a dramatização, foi escolhida a técnica psicodramática “Cadeira vazia” (BLATNER; BLATNER, 1996). Nessa técnica, em vez de outra pessoa desempenhar a figura complementar na dramatização de um protagonista, uma cadeira vazia a representa. Nesse contexto, foi instruído que os participantes imaginassem que eles eram as crianças que agrediram Jamilly, pensassem como ela estava se sentindo e idealizassem que ela estava ali, diante deles, sentada naquela cadeira vazia. Após essa condução, foi solicitado que cada um se levantasse e fosse até a cadeira vazia e falasse algo para Jamilly.

Algumas das falas ditas pelos participantes no momento da aplicação dessa técnica foram: “*Me desculpe, Jamilly. Quero pedir desculpa pelos meus amigos que também fizeram isso.*” (K., 9 anos); “*Isso foi a coisa mais errada que fiz.*” (J. B., 9 anos); “*Me desculpe, Jamilly. Me perdoe.*” (F., 10 anos). Esses resultados mostram que a técnica utilizada permitiu que as crianças se colocassem no lugar da vítima e se sentissem arrependidas pelo ato agressivo. Essa possibilidade de empatizar com vítimas ausentes da situação é definida por Hoffman (2003) como a múltipla empatia.

Compartilhar

Essa etapa iniciou-se com a exibição do vídeo intitulado “Normal é ser diferente”, optou-se por esse vídeo por ele apresentar uma música infantil que fala sobre o respeito à diversidade. Em seguida, com as crianças dispostas em círculo, foi iniciado o debate com as questões norteadoras elaboradas para essa intervenção: “Como foi esse momento para vocês?”; “Como se sentiram?”; “Conseguiram imaginar a outra pessoa?”; “Como ela estava se sentindo?”. Algumas das respostas a esses questionamentos foram: “Aprendi que todos temos direitos iguais.” (T., 11 anos); “Me senti magoada.” (K., 9 anos); “A pessoa se sente mal, né?” (J. B., 9 anos); “Fazer isso não é certo.” (E. V., 10 anos). Essas respostas indicam que diferentes sentimentos empáticos e conhecimentos sobre racismo foram gerados com a intervenção.

Comportamento pró-social

Como última etapa desse dia de intervenção, foi solicitado aos participantes a confecção de cartazes educativos sobre racismo para serem compartilhados no pátio da escola. As crianças foram divididas em grupo, foi disponibilizado material de papelaria para elas e, em seguida, elas elaboraram cartazes que ilustravam o que foi aprendido e sentido ao longo das etapas. Na hora do intervalo, as crianças foram para o pátio da escola, exibiram seus cartazes para a visualização dos demais alunos e falaram sobre o que tinham aprendido sobre agressão racista, deixando evidente que ser racista ou preconceituoso não é um comportamento empático.

De maneira geral, considera-se que a intervenção, em todas as suas etapas, atingiu os objetivos pretendidos e que seu uso pode ser útil para reduzir práticas agressivas racistas entre crianças do ensino fundamental. Além disso, os resultados gerais dessa pesquisa, ao término das 12 intervenções, mostraram que houve um aumento significativo de empatia e uma redução significativa da agressão nesse grupo de crianças, comprovando, também, a permanência desses resultados 10 meses após a finalização do estudo (para mais detalhes ver DUTRA, 2020).

Empatia por adolescentes em conflito com a lei: intervenção realizada com jovens

Essa intervenção foi executada com 25 estudantes universitários de forma remota, a partir da plataforma *Google meet*. Os participantes foram

submetidos a um conjunto de intervenções sobre temas essenciais para formação de profissionais éticos, como gordofobia e empatia, homofobia e empatia, preconceito racial e empatia, e saúde mental e empatia, dentre outros, durante o período suplementar 2020.1, mas apenas o tema Empatia por adolescentes em conflito com a lei será descrito a seguir (para mais detalhes ver GONÇALVES; CORREIA; GALVÃO, 2020).

Aquecimento

Nessa etapa, foi exposta uma cena do filme “Escritores da Liberdade” (Direção de Richard La Gravenese, 2007), no qual os jovens relatam suas experiências de vida com a violência, gangues, criminalidade e afins. Durante a exibição foi possível observar, por meio do *chat* da plataforma utilizada, alguns comentários de pessoas que demonstravam que a cena escolhida conseguiu promover um clima de sensibilização ao tema.

Dramatização

A técnica de psicodrama escolhida foi a intitulada “A Carta”, descrita em Blatner e Blatner (1996) como o momento no qual o participante pode escrever uma carta imaginária para uma pessoa significativa, na tentativa de promover uma comunicação ou resolução de conflito. Para construção do contexto da carta foi apresentada aos participantes uma reportagem exibida em um telejornal da cidade de São Paulo, em 2019, disponível no portal G1 São Paulo, que retrata o caso de um adolescente de 17 anos, torturado por dois seguranças de um supermercado local por ter sido flagrado tentando furtar chocolates do estabelecimento. Conforme retrata o vídeo, o adolescente, que vive nas ruas desde os 12 anos, foi chicoteado por fios elétricos entrelaçados, estando ele amordaçado e sem roupas. Os seguranças do estabelecimento, além de torturá-lo, ameaçaram de morte caso voltassem a aparecer no supermercado. Durante a exibição do vídeo foi possível observar, tanto por meio do *chat*, como pela visualização das pessoas nas câmeras ligadas, a angústia, o desconforto e a tristeza com a situação apresentada naquele momento.

Após a exibição do vídeo, foi solicitado aos participantes que escrevessem duas cartas, uma direcionada ao jovem torturado e outra aos seguranças. Enquanto as cartas eram produzidas, foi colocado como fundo musical a música “Menores Infratores”, de Dugueto Shabazza:

Menores infratores, delinquentes juvenis. Talentos promissores carregando fuzis. Perigosos predadores capazes de atos vis. Mas os indicadores apontam pra dois Brasis. A imensa maioria negros, pardos, vindos da periferia. Traumas, fardos, baixa escolaridade, baixa auto-estima. (...) No gueto chapa esquentada o bagulho é diferente. Menor é só criança, de quinze é sobrevivente. Que tal um pouco de preconceito invertido. Playboy sem caráter, desde cedo quer ser bandido. Florida, Disney, Frances, Paraglider, judô. Seguro, herança, latifúndio, *Status quo*. Império construído nos calos do bisavô (...). Carregando pá de sacola, tantos Silvas. Tantos Santos, poucos vivos. Muitos prantos, poucos vivos. Após tanto, ter sofrido pelos cantos (Duguetto Shabazz, “Menores Infratores”, 2012).

Após o término do tempo disponibilizado para a escrita, foi pedido aos participantes que lessem ou compartilhassem no *chat* suas cartas. Em relação às cartas direcionadas ao jovem acusado de ter cometido um ato infracional, constata-se uma predominância dos sentimentos de tristeza, indignação e vergonha, conforme ilustrado a seguir: “*Jovem, eu confesso que não tenho a mínima ideia da sua dor, e que sinto muito por tudo isso, sinto muito porque sei que a sociedade te marginaliza a todo o momento, e te peço desculpas por tudo isso que você vive. Sua força me motiva a lutar por um mundo melhor e mais justo.*” “*Eu confesso que tenho vergonha de ser humana nesse momento... Como podemos pertencer a tal categoria? [...] Perdoe essa falta de humanidade que existe em nós. Lutarei por um mundo mais empático.*”

Em relação às cartas direcionadas aos seguranças que torturaram o jovem, os participantes trouxeram relatos que expressaram sentimentos de raiva e vergonha, como pode ser observado nos exemplos a seguir: “*Seguranças, eu sinto raiva e nojo de vocês. Vocês não têm o direito de tratar ninguém do jeito que vocês trataram aquele jovem. Vocês não são superiores a ninguém, e espero que a justiça seja feita.*” “*Caros seguranças, essa atitude me envergonha, saber que alguém tem coragem de torturar o outro, não consegui nem olhar os vídeos, pois senti a dor do rapaz, espero que um dia você mude e principalmente seja punido pela justiça.*”

É interessante mencionar que a reportagem escolhida retira o jovem em conflito com a lei do lugar de agressor para o lugar de agredido e o segurança do lugar de protetor para o lugar de agressor, fazendo os participantes analisarem a situação por diferentes ângulos. Acredita-se que esse é um caminho oportuno para desenvolver o pensamento crítico.

Compartilhar

Para estimular a fala dos participantes, foram apresentadas duas questões norteadoras: Qual foi a dificuldade que você sentiu ao escrever as cartas? Em você, algo mudou sobre aquilo que pensa em relação a jovens em conflito com a lei e as ações tomadas por determinados setores da sociedade? Nesse momento, foram compartilhadas falas que expressaram autocríticas: *“Achei difícil escrever para o jovem, por não ter noção da dor, ou de como é viver algo assim. Há um receio de falar, acabar falando algo errado ou insensível.”* *“Ao ver a atitude dos seguranças e pensar no sistema opressor, eu consegui olhar para mim e me questionar sobre minha atuação nesse sistema. Não torturaria um jovem. Mas, será que fechar os meus olhos para a situação deles não tem impacto tão significativo quanto bater em um deles? Sinto raiva da atitude dos seguranças, mas consigo imaginar que eles são apenas uma pequena ponta do iceberg”*. Na fase do compartilhar, os participantes mencionaram ter sentido diversos sentimentos, dentre os quais foram mais frequentes três: a angústia empática, a raiva empática e a compaixão empática.

Comportamento pró-social

Por fim, na última etapa da intervenção, foi solicitado aos participantes que utilizassem suas redes sociais para agirem de forma proativa em relação à situação de inúmeros adolescentes autores de atos infracionais, como forma de promover a reflexão sobre como a sociedade tem apoiado ações degradantes e desumanas, como a relatada na reportagem supracitada. Para as publicações foram utilizadas as ferramentas de *stories* das redes sociais, *Instagram* e *WhatsApp*, nas quais os participantes divulgaram imagens e mensagens, de própria autoria ou citação, com conteúdo que buscava a conscientização sobre o tema.

De um modo geral, com base na análise das gravações, acredita-se que a intervenção realizada, mesmo acontecendo com uso de plataformas digitais, conseguiu sensibilizar os participantes, demonstrando o potencial da estratégia utilizada para o desenvolvimento da empatia. Entretanto, sugere-se que intervenções semelhantes a essa sejam repetidas, com o uso de escalas para mensurar a empatia, com pré e pós-testes, grupo focal e *follow up*, a fim de validar, de forma mais sistematizada e controlada, o uso da estratégia de sensibilização empática de Galvão e colaboradores em plataformas virtuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o objetivo principal do trabalho foi alcançado. No decorrer do texto, em consonância com o objetivo delimitado, foi oferecido conhecimento teórico e prático sobre como elaborar projetos de intervenção para o desenvolvimento da empatia no ambiente educacional. As três categorias analíticas discutidas no tópico “Resultados e Discussão” (Aspectos conceituais; Etapas da intervenção e Exemplos de práticas interventivas) permitiram, respectivamente, um suporte conceitual, metodológico e prático para o profissional da educação que deseja executar projetos voltados para o desenvolvimento da empatia, tanto de forma presencial como remota, para diferentes fases do desenvolvimento.

Ressalta-se que os projetos que podem ser planejados para o desenvolvimento da empatia, utilizando a estratégia interventiva elaborada e validada por Galvão e colaboradores, não precisam de grandes investimentos financeiros, apenas de criatividade e de um bom domínio conceitual e metodológico. Ademais, sugere-se que, na construção das intervenções, sejam realizadas adaptações de acordo com as características do público alvo, como idade, tipo de desenvolvimento (típico ou atípico), grau de escolaridade, nível sócio econômico e recursos audiovisuais disponíveis.

Para finalizar, espera-se que a leitura desse trabalho inspire profissionais da educação a incluir no planejamento de seus currículos projetos voltados para o desenvolvimento da empatia, no sentido de promover uma cultura de respeito aos direitos humanos, pois, assim como Martin Hoffman, acreditamos que a empatia “é a cola que torna a vida social possível”.

REFERÊNCIAS

ABREU, G. A.; DUTRA, M. P.; SILVA, A. S.; SILVA, M. J. M.; GALVÃO, L. Questões de gênero e empatia: pesquisa-intervenção. In: IV Congresso Nacional de Educação, 2017, João Pessoa-PB. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**, 2017.

ALVES, V. DE F.; DUTRA, M. P.; GALVÃO, L. Agressão a idosos e empatia: pesquisa-intervenção com crianças do ensino fundamental. In: VI Congresso Nacional de Educação,

2019, Fortaleza. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**. Fortaleza: Editora Realize, 2019. v. 1.

BEZERRA, V. A. S. CABRAL, D. G.; SILVA, C. M.; GALVÃO, L. K. S. Desenvolvimento de habilidades sociais empáticas na educação infantil. In: **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. João Pessoa: Realize Editora, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA9_ID_386_09092017115508.pdf. Acesso em: 01 de outubro de 2021.

BEZERRA, V. A. S.; GALVÃO, L. K. S. A promoção da empatia como estratégia de prevenção ao *bullying* na infância. In: MELLO, R. G.; FREITAS, P. G. (Orgs.). **Saberes, experiências e práticas na educação contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora e-Publicar. 2020.

BEZERRA, V. A. S.; SILVA, C. M.; SILVA, M. J. M.; DUTRA, M. P.; GALVÃO, L. K. S. O psicodrama como ferramenta para a promoção da empatia na infância. In: **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. João Pessoa: Realize Editora, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA_11_ID386_28082017192515.pdf. Acesso em: 01 de outubro de 2021.

BLATNER, A.; BLATNER, A. **Uma visão global do psicodrama**: fundamentos, teóricos, históricos e práticos. São Paulo: Ágora. 1996.

BRASIL. Resolução 510/2016. (2016). **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde, Brasília, 07 de abril.

CARDOSO, V.; XAVIER, W.; DUTRA, M. P.; GALVÃO, L. Educação empática para a promoção da conscientização ambiental. In: VI Congresso Nacional de Educação, 2019, Fortaleza. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**. Fortaleza: Editora Realize, 2019.

CAVALCANTI, M.; RIBEIRO, M. Cultura do cuidado integral: autonomia e altruísmo na promoção de saúde e educação. **Revista de Educação do Vale do São Francisco - REVASF**, América do Norte. 2014. Disponível em: <http://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/568/269>. Acesso em: 19 Aug. 2021.

CODINHOTO, E.; MASSOCATTO, F. I.; CASSETARI, M. A.; RODRIGUES, R. G.; SANTOS, S. F. Definindo psicodrama e sua contribuição para os grupos sociais: uma revisão bibliográfica. **Revista Farol**, v. 4, n. 4, p. 42-54. 2017, Disponível em:

<http://revistafarol.com.br/index.php/farol/article/view/55/74>. Acesso em: 01 de outubro de 2021.

DUTRA, M. P.; SANTOS, V. A. ; SILVA, A. S. ; GALVÃO, L. . Empatia e comportamento pró-social: intervenção educacional da infância. In: IV Congresso Nacional de Educação, 2017, João Pessoa-PB. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**, 2017.

DUTRA, M. P. **Avaliação de estratégias para a redução de comportamentos agressivos em crianças de 9 a 12 anos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18243?locale=en>. Acesso em: 01 de outubro de 2021.

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>.

EISENBERG, N. **The Caring Child**. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

GALVÃO, L. K. S. **Desenvolvimento moral e empatia**: medidas, correlatos e intervenções educacionais. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 299, 2010. Disponível em: http://empatianaescola.org.br/wp-content/uploads/2017/10/SOUSA-GALVÃO-L.-Desenvolvimento-Moral-e-Empatia_Medidas-Correlatos-e-Intervenções-Educacionais.pdf. Acesso em: 01 de outubro de 2021.

GALVÃO, L.; CAMINO, C.; GOUVEIA, V. V.; FORMIGA, N. S. Proposta de uma medida de empatia focada em grupos: Validade fatorial e consistência interna. **Psico**, v. 41, n. 3, 399-405, 2010.

GALVÃO, L.; DUTRA, M. P.; BEZERRA, V. A. S. O Desenvolvimento da Empatia na sala de aula: pesquisas e intervenções com crianças e adolescentes. **E-book: Educação como (re) Existência**: mudanças, conscientização e conhecimentos. Campina Grande-PB: Realize, 2021, v. 2, p. 1318-1332. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/74250>. Acesso em: 18 de outubro de 2021.

HOFFMAN, M. L. **Empathy and moral development:** implications for caring and justice. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2003.

HOFFMAN, M. L. Empathy, social cognition and moral action. In W. M. KURTINES; J. L. GEWIRTZ (Eds.). **Handbook of Moral Behavior and Development** (pp. 271-305). New Jersey: LBA. 1991.

HOFFMAN, M. L. Is altruism part of human nature? **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 40, n.1, p. 121-137, 1981. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.1.121>.

ICKES, W. J. **Empathic accuracy.** The Guilford Press. 1997.

LA TAILLE, Y. **Formação ética:** do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOREIRA-FILHO, L. C. A. Egoísmo humano social. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 9, n. 1, p. 1-10. 2009. <https://doi.org/10.36311/1415-8612.2009.v9n1.233>

MORENO, J. L. **Psicodrama.** São Paulo: Cultrix, 2003.

MORENO, J. L. **Psicoterapia de grupo e psicodrama.** São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1974.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** (D' Amorim, M. A. M. & Silva, P. S. L. Organização e Tradução). Rio de Janeiro: Forense Editora Universitária. 2010. (Trabalho original publicado em 1964).

RAMALHO, C. M. R. **Psicodrama e dinâmica de grupo.** São Paulo: Iglu, 2010.

SILVA, A. S.; DUTRA, M. P.; ABREU, G. A.; SILVA, C. M.; GALVÃO, L.. Comportamentos agressivos e desenvolvimento empático na infância: intervenção educacional. In: IV Congresso Nacional de Educação, 2017, João Pessoa-PB. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**, 2017a.

SILVA, C. M.; BEZERRA, V. A.; SILVA, M. J. M.; SILVA, A. S.; GALVÃO, L. Educação empática e inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. In: IV

Congresso Nacional de Educação, 2017, João Pessoa-PB. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**, 2017b.

SILVA, M. J. M.; BEZERRA, V. A.; SILVA, C. M.; ABREU, G. A.; GALVÃO, L.. Desenvolvimento empático na infância: intervenção educacional contra o preconceito racial. In: IV Congresso Nacional de Educação, 2017, João Pessoa-PB. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**, 2017c.

VACHON, D. D.; LYNAM, D. R. Fixing the problem with empathy development and validation of the affective and cognitive measure of empathy. **Assessment**, v. 23, n. 2, p. 135-2016. <https://doi.org/10.1177/1073191114567941>

XAVIER, W.; CARDOSO, V.; DUTRA, M. P.; GALVÃO, L. . Promoção da empatia para redução de comportamentos hostis na infância. In: VI Congresso Nacional de Educação, 2019, Fortaleza. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**, 2019. V. 1.

O DIÁLOGO INTERCULTURAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA INVESTIGAÇÃO NAS LICENCIATURA DA UFPB

SOUZA, SAWANA ARAÚJO LOPES DE

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE /UFPB) Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)-Campus I. Representante dos Estudantes na Associação Nacional dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF/UFPB) e do Grupo de Pesquisa Laboratório de práticas, estudos e pesquisas em formação de professores - Universidade e Escolas de Educação Básica - La-Conex@o-UEB/UFPB/Campus IV. E-mail: sawana.lopes@gmail.com.

RESUMO

O presente trabalho visa analisar sobre o diálogo intercultural e as relações étnico-raciais na formação inicial de professores a partir de uma investigação nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e do documental, pois analisamos sobre como está a obrigatoriedade das relações étnico-raciais e do diálogo intercultural nos PPC's. Os resultados apontam que existem componentes curriculares que orientam sobre a obrigatoriedade e implementação da temática em estudo nas licenciaturas da UFPB, bem como ressaltamos que essas disciplinas estão contribuindo para o debate das relações étnico-raciais e o diálogo intercultural, tendo em vista que os estudantes tenham acesso a história, a legislação e os recursos didáticos que podem ser utilizados em suas práticas pedagógicas. Portanto, acreditamos que a nossa temática não deve estar restrita aos componentes curriculares que foram mencionados nesse trabalho, mas a UFPB deve desenvolvê-la de forma inter/transdisciplinar a fim de que possamos ter assegurado essa discussão no decorrer do processo formativo dos estudantes

Palavras-chave: Diálogo Intercultural, Relações étnico-raciais, Formação de Professores, UFPB

INTRODUÇÃO

O diálogo intercultural e as relações étnico-raciais na formação de professores é uma problemática que vem sendo refletida desde os anos 80. Esse movimento se intensificou a partir do processo de redemocratização do nosso país e da construção da nossa Constituição Federal de 1988. Esse documento reforça que somos todos iguais perante a lei (BRASIL, 1988), pois reconhece que a população negra é igualitária diante da sociedade.

Não podemos deixar de mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-Lei nº 9394/1996) salienta sobre a obrigatoriedade de se inserir no currículo escolar as relações étnico-raciais na educação básica (BRASIL, 1996). Em 2003 houve a aprovação da Lei 10.639/2003 que[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências [...] (BRASIL, 2003, p. 1, grifo do autor).

Em 2015 houve a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 que estabelece sobre 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 torna obrigatória o diálogo das relações étnico-raciais na formação inicial de professores. Neste sentido, levando-se em consideração essa diretriz os cursos de licenciatura estão vivenciando um processo de reformulação dos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Acreditamos que essa seja a oportunidade de intensificarmos a discussão das relações étnico-raciais em uma perspectiva intercultural nos cursos de formação inicial de professores, ou seja, passarmos da obrigatoriedade a sua implementação.

Nesse contexto, onde há um conjunto de documentos que tornam aquela temática obrigatória nos cursos e no qual há a reformulação, surge esse trabalho, que é o fragmento de uma pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida em um programa de pós-graduação da UFPB. Desse modo, apresenta como problemática: como o diálogo intercultural e as relações étnico-raciais estão sendo implementadas nos cursos de licenciaturas da UFPB que sofreram a reformulação curricular nos seus PPC's? O objetivo desse estudo visa analisar sobre o diálogo intercultural e as relações étnico-raciais na formação inicial de professores a partir de uma investigação nos

Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's). Metodologicamente é uma pesquisa qualitativa e documental. Sendo assim, estruturamos o seguinte trabalho em três etapas: no primeiro momento explicamos acerca da metodologia adotada nessa investigação. Em seguida, dialogamos sobre o diálogo intercultural e as relações étnico-raciais com a literatura que vem investigando acerca da temática. Na terceira fase apresenta-se os resultados e discussões obtidos a partir da pesquisa documental. Por fim, as considerações finais.

2. METODOLOGIA

Esse trabalho caracteriza-se por ter uma abordagem qualitativa, pois iremos analisar e interpretar os dados obtidos através da pesquisa documental (MINAYO, 2010). Além disso, esta investigação caracteriza-se pela pesquisa documental, cujo objetivo descrito, por Ludke e André (2013), é dar notoriedade aos documentos e ao mesmo tempo compreender sobre como e o que está sendo incorporado esse debate nos cursos de licenciaturas. No nosso caso, iremos investigar sobre como está a discussão das relações étnico-raciais e da interculturalidade nos cursos de licenciatura da UFPB. Sendo assim, o nosso campo de investigação são os seguintes cursos: Letras (Português, Inglês, Espanhol e Frances)¹, Letras Clássicas, Pedagogia com Área de aprofundamento do Campo, Dança que estão localizados na sede da citada instituição de ensino enquanto analisamos o curso de Pedagogia-Campus IV que está localizado nos municípios de Rio Tinto/Mamanguape no estado da Paraíba. Justificamos a escolha dos cursos devido ao processo de reformulação curricular que os cursos de licenciaturas vivenciaram a partir de uma deliberação da Resolução CNE/CP nº2/2015 que versa sobre 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. Explicamos esse marco temporal devido a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e por estarem em processo de transição para a nova resolução que trata sobre a formação inicial de professores.

Esse documento sinaliza sobre a obrigatoriedade dos cursos terem componentes curriculares que dialoguem sobre a temática em estudo. Nesse

1 Durante a realização da pesquisa constatou-se que na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) o curso de letras possui quatro habilitações, possuem o mesmo coordenador, mas foram analisados os quatro Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's)

sentido, a tabela 1 contatamos os cursos e a resoluções que justificaram a reformulação dos PPC's:

Quadro 1 - Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de licenciatura reformulados

Nº	CURSO	RESOLUÇÃO	CAMPUS
1	Letras-Língua Portuguesa	RESOLUÇÃO N° 03/2019	Campus I
2	Letras-Língua Espanhola	RESOLUÇÃO N° 07/2019	Campus I
3	Pedagogia	RESOLUÇÃO N° 14/2019	Campus IV
4	Letras Clássicos	RESOLUÇÃO N° 27/2018	Campus I
5	Pedagogia do Campo	RESOLUÇÃO N° 33/2018	Campus I
6	Dança	RESOLUÇÃO N° 37/2018	Campus I
7	Letras- Inglês	RESOLUÇÃO N° 53/2018	Campus I
8	Letras-Francês	RESOLUÇÃO N° 54/2018	Campus I
9	Ciências Biológicas	RESOLUÇÃO N° 23/2019	Campus I

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Conforme a tabela acima observa-se que os PPC's foram reformulados entre os anos 2018 e 2019, pois em 2019 houve a revogação da Resolução CNE/CP nº2/2015 para a Resolução CNE/CP nº 2/2019 que orienta sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esse documento continua com a mesma obrigatoriedade sobre a inserção do nosso objeto de estudo sob a perspectiva de um componente curricular ou que seja implementado um trabalho de inter e/ou transdisciplinar. Porém, a diferença entre as citadas resoluções consiste na elaboração de uma terceira resolução que fica restrita a formação continuada de professores². Além disso, a Resolução CNE/CP nº 2/2019³ afirma que os cursos de licenciaturas:

Fica fixado o prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação desta Resolução, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores

2 A Resolução CNE/CP nº 1/2020 versa sobre a formação continuada de professores.

3 Em virtude da crise sanitária da Covid-19, os cursos de licenciaturas conseguiram prorrogar a reformulação curricular dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPC's)

para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela presente Resolução (BRASIL,2020,p.12)

Outro documento que reforça a obrigatoriedade dos componentes curriculares que envolvam o nosso objeto de estudo baseia-se na Resolução CONSEPE/UFPB nº 16/2015 que orienta sobre o Regulamento Geral de Graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que foi revogada pela Resolução CONSEPE/UFPB nº 29/2020 estabelece que

Art. 25. Considerando o que estabelece a Resolução Nº 1 do CNE de 17 de junho de 2004, que institui as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a composição curricular obrigatória de todos os Cursos de Graduação deve contemplar conteúdos de disciplinas ou atividades curriculares e pode ocorrer: I – Pela transversalidade, mediante temas relacionados aos conteúdos Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. II – Como conteúdo dos componentes constantes do currículo. III – Pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

Perante a aprovação desses documentos tanto em nível nacional quanto em nível local, no caso dessa investigação a UFPB, contribuíram e embasaram a reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) dessa instituição de ensino superior (IES). Diante dessa inserção o tratamento dados baseia-se na análise de conteúdo de Bardin (2011, p.27) que se caracteriza por um “[...] conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração [...]”, em especial, na investigação temática pelo qual consiste (no contexto aqui abordado) na análise sobre como está sendo implementada as relações étnico-raciais e do diálogo intercultural.

3. O DIÁLOGO INTERCULTURAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM BREVE DEBATE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nos fundamentamos teoricamente em um debate em torno da interculturalidade e das relações étnico-raciais que vem crescendo nos últimos anos de forma intensa devido ao forte processo de miscigenação cultural que vem ocorrendo em nossa sociedade. Essa miscigenação foi intensificada porque, todos os dias, estamos vivenciando um processo de trânsito cultural

entre os cidadãos de diferentes países. Um exemplo disso é o número de africanos que residem no Brasil ou que se deslocam para os países europeus. Oliveira e Candau (2013, p.296) sinalizam sobre as

[..] destinada a los sistemas de enseñanza, escuelas y profesores, responde a las reivindicaciones de políticas de acciones afirmativas, reparaciones, reconocimiento y valoración de historias, culturas, identidades de los movimientos sociales negros. Busca combatir el racismo desde un reconocimiento proveniente del Estado y propone que se divulguen y se produzcan conocimientos capaces de educar a los ciudadanos que se enorgullecen de su pertenencia étnica, mediante la garantía de sus derechos y la valoración dada a sus identidades⁴

Sendo assim, torna-se necessário que haja o fortalecimento da temática das relações étnico-raciais e do diálogo intercultural na formação inicial de professores através da incorporação de componentes curriculares que foquem nesse debate, que demonstrem para os estudantes as diferentes práticas pedagógicas que os professores estão adotando em sua sala de aula. Além disso, a socialização de pesquisa que vem investigando acerca da temática em estudo. Com base nessa perspectiva, sinalizamos a necessidade de refletirmos sobre o diálogo intercultural e as relações étnico-raciais nas políticas educacionais brasileiras, sob o olhar das conquistas e dos recuos que tivemos nos últimos anos. Assim, estamos utilizando como marco temporal, as políticas educacionais ocorridas a partir dos anos 80.

Nos anos de 1980, estávamos passando por um processo de redemocratização e (re) construção da autonomia cidadã. Além disso, nesse mesmo período, ocorreu a aprovação de leis que regulamentam e tornam obrigatória a educação das relações étnico-raciais nas políticas educacionais, tais como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, conforme a qual o Estado deve reconhecer e valorizar a temática racial (BRASIL, 1988), o que nos faz pensar ser um início ao combate à discriminação racial. Nesse sentido, os movimentos sociais negros também contribuem para essa discussão e implementação, conforme ressaltam Muller e Coelho (2013, p. 44-45) ao

4 Candau e Oliveira (2013, p.296, tradução livre): “[...] voltado para sistemas de ensino, escolas e professores, atende às demandas políticas de ação afirmativa, reparação, reconhecimento e valorização das histórias, culturas, identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo a partir de um reconhecimento do Estado e propõe que sejam disseminados e produzidos conhecimentos capazes de formar cidadãos que se orgulhem de sua pertença étnica, garantindo seus direitos e valorizando suas identidades[...]

reforçar que “[...] movimentos sociais negros organizados que reivindicam uma educação menos eurocêntrica, a qual contemple os componentes africanos que constituíram o passado brasileiro e que participam ativamente da construção de seu presente”.

Desse modo, notamos a importância dos movimentos sociais como um mecanismo de enfrentamento às práticas antirracistas na educação e ao mesmo tempo percebemos como esses movimentos sociais contribuem para o fortalecimento das conquistas sociais que contribuiu para que houvesse a aprovação da Resolução CONSEPE nº 16/2015 que regulamenta sobre o funcionamento dos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a qual orienta sobre a obrigatoriedade de componentes curriculares nos cursos de licenciatura da citada instituição. Além disso, os pesquisadores Silva, Ferreiro e Silva (2013, p.261) salientam que tais ações não foram: “[...] pensadas apenas dentro das academias ou em gabinetes fechados, mas antes, tiveram a ativa participação da sociedade civil e dos movimentos sociais em diálogos conflituos com os governos”. Nesse sentido, ressaltamos que os movimentos sociais estão contribuindo para o fortalecimento do diálogo intercultural e das relações étnico-raciais. Sendo assim, o que almejamos com esse trabalho é uma reflexão acerca da troca e a inserção de se trabalhar com as culturas. Candau (2008, p.51) afirma que o diálogo intercultural e as relações étnico-raciais consistem

[...] é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Nesse sentido, essa posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais

Sendo assim, entendemos pela não fixação da cultura, pela relação de saberes, pela hibridização cultural, ou seja, existe uma troca cultural. Ademais, não podemos dissociar a política de igualdade com as políticas de identidade e precisam se materializar quando essa discussão através do conhecimento e da promoção de ações pedagógicas que fortaleçam esse debate, a exemplo da Lei nº 10.639/2003 que orientam a respeito da incorporação no currículo da educação básica a temática das relações étnico-raciais. Diante dessa configuração, nos questionamos e problematizamos sobre a necessidade de termos e ao mesmo tempo sinalizamos a respeito do conhecimento dessas legislações que contribuem para a implementação

das relações étnico-raciais e do diálogo intercultural na formação inicial de professores.

Nesse sentido, torna-se necessário analisarmos sobre como o nosso objeto de estudo vem sendo implementado nos componentes curriculares obtidos através da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) dos cursos que foram mencionados na Tabela 1 e que foram analisados no próximo item.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Discutindo sobre tais documentos nacionais, a resolução da UFPB e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) da citada instituição reforçam e tornam obrigatórias o nosso objeto de investigação como pauta de pesquisa no campo de conhecimento da formação de professores. A legislação que mencionamos anteriormente reforça o pensamento da obrigatoriedade das relações étnico-raciais na formação de professores. Essa discussão não deve estar restrita apenas a população negra, mas precisa contemplar as diferentes culturas que contribuem para a formação cidadã dos brasileiros. Candau (2016, p. 808) assevera que com “[...]o desenvolvimento de uma educação intercultural, é necessário trabalhar o próprio “olhar” do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, [...]”. Mas, acima de tudo, devemos contribuir para uma formação de professores que contemple a diversidade cultural e racial. Por mais que realizemos pesquisas científicas em cursos de especialização, mestrado e doutorado que comprovem a ausência de um debate sobre as relações étnico-raciais em uma perspectiva intercultural na formação inicial de professores necessitamos que se tenha mais componentes curriculares neste sentido.

Segundo Freire (1987), o diálogo constitui-se da escolha dos conteúdos programáticos que se caracterizam pela construção coletiva em torno da inserção de um conteúdo, sendo, portanto, o professor o responsável, não só por selecionar o conteúdo, mas, sobretudo, por construí-lo em sala de aula com os discentes. Compreende que essa deve ser uma ação coletiva entre o educador e educando e deve ser dialógica. Desse ponto de vista, compreendemos que os professores e alunos devem buscar os mecanismos de efetivação da temática intercultural e racial através das diferentes formas de implementação, como: um despertar da curiosidade epistêmica acerca dos caminhos de integração com a formação docente; uma reflexão crítica da realidade para que haja a diminuição entre o que está proposto no documento e a prática docente.

Diante disso, quando não buscamos esses caminhos, também, estamos nos omitindo desse papel de conscientizador e integralizador sobre a importância de incorporarmos o diálogo intercultural e as relações étnico-raciais na formação docente. Os resultados apontados a partir da análise documental realizada a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) demonstram que existem componentes curriculares que estão voltados para o debate das relações étnico-raciais, mas, esta discussão não é obrigatória e, sim distribuída em disciplinas optativas, conforme a tabela 2 abaixo:

Quadro 2- Os componentes curriculares que tratam sobre as relações étnico-raciais e o diálogo intercultural

Ciências Biológicas	Fundamentos Antropo- Filosóficos Da Educação	Estudos de saberes dos Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação, que orientam processos de ensino-aprendizagem, problematizando as relações sociais, políticas e culturais de gênero, raça e etnia, contribuindo para a constituição da diversidade cultural.
	Biologia e fisiologia celular	Origem da vida. Organização de Células Procarióticas e Eucarióticas. Métodos de Estudo em Biologia Celular. Membrana Plasmática, Comunicação Celular, Núcleo, Organelas celulares, Endereçamento de Proteínas, Tráfego de vesículas, Citoesqueleto, Ciclo Celular, Diferenciação e Morte Celular. Instrumentalização para o ensino/aprendizagem de Biologia Celular.
Pedagogia-Campus IV	História e Cultura afro-brasileira e indígena	Reflexões sobre os aspetos caracterizadores da formação cultural brasileira: história e memória dos povos afro-brasileiros e indígenas. As diversidades culturais delineadas através das singularidades nas línguas, nas religiões, nos símbolos, nas artes e nas literaturas. O legado dos povos Quilombolas e indígenas. Educação anti-racista: contexto escolar e prática docente. Discriminação racial/educação: (re) pensando a identidade étnico-racial do/a educador/a e dos/as educandos/as. Políticas de Ação afirmativa e a Lei 10.639/03. Material didático: valorização e resgate da história e cultura afro-brasileira e indígena, desconstruindo esteriotipos.
Pedagogia-Campus IV	Multiculturalismo e Educação	Globalização e sociedades multiculturais. Conceitos de cultura, identidade e diferença. Multiculturalismo: gênese e principais tendências. Igualdade e diferença; universalismo e relativismo. Questões e tensões no cotidiano: gênero, raça, orientação sexual e religião. Educação multicultural. A perspectiva da educação intercultural. Currículo e interculturalidade. A escola como espaço de encontro intercultural. Estratégias pedagógicas e perspectiva intercultural.

Dança	Danças populares - Matrizes Étnicas e Corporalidades (DAC)	Estudo das diferentes corporalidades das matrizes estéticas das culturas indígenas e afro-brasileiras. Simbologias e contexto sócio-histórico das danças abordadas e a relação entre seus elementos expressivos. Investigações a partir dos conhecimentos da história e da ancestralidade dos próprios alunos. Diversidade Cultural. Esta disciplina deve abranger assuntos de Educação das Relações Étnico-raciais.
Dança	Danças Populares – Elementos técnicos e potencialidade criativa (DAC)	Estudo das formas, dinâmicas corporais e simbologias das danças providas de manifestações culturais e folguedos. Experimentação de princípios técnico-criativos de ao menos uma dança da Paraíba e uma brasileira.
Dança	Danças populares – investigações criativas e pedagógicas (DAC)	Investigação criativa a partir de danças populares. Apreciação de obras artísticas, experimentação e discussão sobre a história da criação artística a partir de matrizes populares e regionais. Formas de transmissão nas culturas tradicionais e investigação de suas potencialidades educacionais.
Dança	Corpo e Movimento	Aprofundamento prático e teórico dos estudos de Rudolf Laban. Planos, direções, sentidos e níveis, relativos às partes do corpo e ao corpo como um todo no espaço (noções de volume, profundidade, tamanho), suas aplicações em diferentes bases e relações entre espaço interno, kinesfera e espaço global (sistema Laban). Análise de movimento de danças modernas, populares e tradicionais.
Dança	Tradições Brasileiras (DAC)	Introdução às discussões sobre cultura popular e revisão do conceito de folclore; Fundamentos históricos da formação sócio-cultural brasileira. Políticas culturais, identidade nacional e cultura popular na História do Brasil. Estudo de expressões da pluralidade cultural brasileira; introdução às tradições de comunidades específicas brasileiras e da Paraíba; vivência, fruição e análise das formas artísticas populares; Discussão sobre o que é dança brasileira.
Pedagogia – Área de aprofundamento do Educação do Campo	Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e sua contribuição para a formação da população brasileira. História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra. História dos povos indígenas brasileiros. 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.
Letras Licenciatura Em Língua Portuguesa	Identidades e etnias	Identidade e a representação das etnias nas literaturas de Língua Portuguesa. Questões étnicas e a literatura de imigrantes. Índios, brancos e negros na cultura brasileira. Modernismo e multiculturalismo. A questão da nacionalidade luso-afro-brasileira. As literaturas nacionais e regionais. Leitura, análise e interpretação de textos literários.

Letras Licenciatura Em Língua Portuguesa	Literatura e Estudos Culturais	Introdução aos estudos culturais. Teorias e metodologias. Noções de identidade, raça/etnia, nação, ecologia, cultura de massa, produção, circulação e consumo de artefatos culturais. Os Estudos Culturais e o cânone literário. Estudos Pós-Coloniais.
Letras Licenciatura Em Língua Portuguesa	Temas transversais	Dimensões históricas, sociais, antropológicas e ambientais da nação brasileira. Formação de atitudes, posturas e valores sobre diversidade de pertencimento étnico-racial (africano, indígena, europeu, asiático), sustentabilidade e ética sócio-ambiental. O princípio da igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos.
Letras Licenciatura Em Língua Espanhola	Educação e Relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena	Sem ementa
Letras Licenciatura Em Língua Francesa	Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira	Estudo da História da África e dos Africanos. A luta dos negros no Brasil. História e cultura negra brasileira. O negro na formação da sociedade nacional. Resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes a História do Brasil. Políticas de reparações, de reconhecimento e valorização, de ações afirmativas. Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações
Letras Licenciatura Em Língua Inglesa	Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena	Sem ementa
Letras Clássicas	Fundamentos Antropo-Filosóficos Da Educação	Estudos de saberes dos Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação, que orientam processos de ensino-aprendizagem, problematizando as relações sociais, políticas e culturais de gênero, raça e etnia, contribuindo para a constituição da diversidade cultural.
Letras Clássicas	Temas Transversais Letras Clássicas	Dimensões históricas, sociais, antropológicas e ambientais da nação brasileira. Formação de atitudes, posturas e valores sobre diversidade de pertencimento étnico-racial (africano, indígena, europeu, asiático), sustentabilidade e ética socioambiental. O princípio da igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos.

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Sendo assim, em linhas gerais, durante a análise observamos que apenas o curso de licenciatura em Dança apresenta em sua matriz curriculares

três componentes relacionados com a temática em estudo que são: Danças Populares – Elementos técnicos e potencialidade criativa (DAC); Danças populares – investigações criativas e pedagógicas (DAC); Tradições Brasileiras (DAC) que apresentam em suas ementas uma obrigatoriedade sobre as relações étnico-raciais em uma perspectiva intercultural, ou seja, nos currículos dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) a população negra está entrelaçada com a população indígena. Com relação aos outros cursos de licenciatura que estamos analisando observamos a existência de componentes curriculares História e Cultura afro-brasileira e indígena, que abordam diretamente a respeito da temática em estudo.

Além disso, o curso de Ciências Biológicas possui dois componentes curriculares que contribuem para o fortalecimento da temática na formação inicial de professores. Apesar da disciplina Biologia e Fisiologia Celular não explicitar claramente a respeito do nosso objeto de estudo, o professor⁵ vem inserido a temática das relações étnico-raciais e do diálogo intercultural de forma interdisciplinar, ou seja, atende a uma obrigatoriedade adquirida nos documentos como a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e da Resolução CONSEPE/UFPB nº29/2020.

Com isso, observamos que o processo de reformulação curricular nos quais as universidades públicas estão vivenciando a partir de uma deliberação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 apontam que as relações étnico-raciais na perspectiva intercultural é uma discussão que dever ser obrigatória na formação inicial de professores. Acreditamos que devemos ultrapassar as resistências e ao mesmo tempo a invisibilidade dessa temática na prática pedagógica daqueles que estão atuando em sala de aula. Outro resultado apontado consiste que essa discussão não está restrita a população negra, pois nas ementas das disciplinas mencionam em suas ementas a Lei nº 11.645/2008 que incorpora a população indígena no currículo escolar. Neste sentido, Candau (2016, p.808) assevera que “[...]a interculturalidade por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. Sendo assim, com base em Candau (2016) reforçamos que, essas políticas de identidade constroem-se a partir do momento que tivermos uma formação de

5 Essa comprovação deu-se a partir de uma entrevista realizada com o citado coordenador de curso e do professor que participaram da pesquisa de campo dessa pesquisa de doutoramento.

professores que contemple todos os grupos sociais e essa deve ser a realidade de todos os licenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o diálogo intercultural e as relações étnico-raciais na formação de professores está presente nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) através dos componentes curriculares mencionados nessa investigação. Além disso, que apesar dessas disciplinas estarem presentes na formação inicial de professores, ainda, encontramos algumas resistências para que a temática seja implementada, pois a temática em estudo muitas vezes se encontra restritas aos dias 19 de abril (Dia do Índio) ou 20 de novembro (Dia da Consciência Negra).

Por isso, a necessidade de termos a implamantação de um trabalho interdisciplinar ou que seja um debate transversal a ser feito no decorrer do curso, pois esse debate não fica restrito aos componentes curriculares que estão quadro 2 desse trabalho. Além disso, essa perspectiva atende aos anseios do movimento negro e demais povos que clamam por mais espaço no currículo e na formação de professores das instituições de ensino superior (IES). Neste sentido, apesar dos avanços da legislação em torno da obrigatoriedade das relações étnico-raciais em uma perspectiva intercultural ainda, precisamos tornar para que essa temática seja implementada no cotidiano e no decorrer do ano letivo a fim de que as identidades raciais sejam reconhecidas e valorizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. **Lei Federal nº 10.639/2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-brasileira” e dá outras providências**. Brasília – DF, 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2003/l10.639.htm>>. Acesso em: 26 de setembro de 2019.

_____. **Lei Federal nº 11.645/2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.** Brasília – DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/11645.htm>. Acesso em: 13 de Fevereiro de 2019.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 13 de agost. de 2019.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 229 p.2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**.2016, vol.46, n.161, pp.802-820.Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742016000300802&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 14 dez.2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LUDKE, Menga; MARLI, E. D. A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: E.P.U.2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei nº. 10.639/03 e a Formação de Professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN**. v. 5, n. 11. p. 29-54. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/elope/Downloads/188-1-364-1-10-20170224\(2\).pdf](file:///C:/Users/elope/Downloads/188-1-364-1-10-20170224(2).pdf). Acesso em 20 dez. 2018

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogía Decolonial y Educación Anti-Racista e Intercultural en Brasil WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*.Quito:

AbyaYala,2013. https://glefas.org/download/biblioteca/estudiosdescoloniales/PEDAGO_GICC81AS-DECOLONIALES_2.pdf. Acesso em 28 maio2021

OLIVEIRA, Cláudia Simone Almeida de. **As Relações Étnico-Raciais na Formação Inicial do Pedagogo(A)**: um currículo decolonizado para uma educação intercultural. Disponível em: file:///C:/Users/elope/Downloads/461-932-1-PB.pdf. Acesso em 13 dez.2018

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 248-272, mai. 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.. Acesso em 13 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução CONSEPE nº 16/2015. Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba**. Disponível em: http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/documentos/legislacao/rsep16_2015.pdf/view. Acesso em 21 de agost. 2020.

_____.Projeto Pedagógico de Curso de Letras-Língua Portuguesa. 2019

_____. Projeto Pedagógico de Curso de Letras Clássicos.2019

_____. Projeto Pedagógico de Curso de Letras Inglês.2018

_____. Projeto Pedagógico de Curso de Letras Frances. 2018

_____. Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia do Campo. 2018

_____. Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia-Campus IV.2019

_____. Projeto Pedagógico de Curso de Letras-Espanhol.2018

_____. Projeto Pedagógico de Curso de Dança. 2018.

O DISCURSO SOBRE O CINEMA EDUCATIVO NO BRASIL (1927-1939)

EVELYN FERNANDES AZEVEDO FAHEINA

Professora do Departamento de Habilitações Pedagógicas da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. É Pedagoga, Mestre, Doutora em Educação e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas: Discurso e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE). E-mail: evelynfaheina@gmail.com.

RESUMO

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou o discurso sobre o cinema educativo no Brasil, de 1927 a 1939. Para tanto, recorreu a abordagem da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), proposta por Michel Foucault (2012), como uma ferramenta teórico-metodológica viável à pesquisa. A análise recaiu sobre os escritos de Jonathas Serrano, Venâncio Filho e Canuto Mendes de Almeida, publicados no número 3 da Revista *Escola Nova*, em 1931, além de vários artigos presentes na Revista *Cinearte*, de 1927 a 1939. Do estudo realizado, pode-se concluir que o cinema assume múltiplas funções na ordem do discurso investigado, dentre as quais a condição de ferramenta auxiliar do ensino e propaganda do país, cujo compromisso está voltado para a educação geral dos povos, para a formação da identidade nacional e para a implementação de um projeto de modernização cultural.

Palavras-chave: Discurso, Análise Arqueológica, Cinema educativo.

INTRODUÇÃO

Na década de 1920, no Brasil, vivia-se um momento histórico marcado por grandes agitações ideológicas e sociais que apontavam o desajustamento de grupos dominantes e a emergência de novas forças sociais. A tentativa explícita por parte dos liberais em eliminar barreiras que tentassem impedir o pleno desenvolvimento do país traçou novas coordenadas nos âmbitos social, político, econômico e educacional brasileiro.

Na esfera educativa, a luta dos liberais correspondia ao realce conferido ao ideário da Escola Nova e o esforço no sentido de efetivá-lo nas instituições escolares. Tal empenho esteve interligado ao processo de reorganização da instrução pública, o qual se desenvolveu com o movimento reformista nos Estados e no Distrito Federal a partir de 1920.

Com efeito, por diversas razões, o movimento reformista foi se transformando em um movimento remodelador da educação, pois na medida em que a instrução pública passava por transformações, preparava-se o terreno para a estruturação de novas instituições escolares diferentes dos moldes tradicionais. Isso representou uma alteração profunda no modo de funcionamento das escolas, assim como uma mudança radical na compreensão do processo de aprendizagem, na concepção de infância, na composição dos conteúdos, no desenvolvimento das atividades escolares etc.. Nesse ínterim, novas práticas metodológicas foram introduzidas e estimuladas no âmbito escolar, a exemplo de atividades relacionadas ao teatro e ao cinema. Convém lembrar, entretanto, que não obstante a implementação dessas práticas metodológicas consideradas inovadoras à época, elas não se efetivaram rapidamente.

A participação do Estado na constituição de um projeto nacional de educação foi indispensável para que houvesse uma mudança estrutural, metodológica e científica no sistema de ensino brasileiro. Periódicos oficiais e a literatura especializada da época foram imprescindíveis quanto a circulação de conteúdos que refletissem tais práticas nas escolas brasileiras, em particular o uso pedagógico do cinema¹. Além disso contribuiu, sobre-

1 Além disso, não deixemos de lembrar as contribuições do movimento escolanovista na década de 1920, que cooperou na instituição didática do cinema na instrução pública brasileira, pois para este movimento, mais que um recurso audiovisual, o cinema constituía um material de renovação metodológica.

maneira, o movimento escolanovista, especialmente na década de 1920, cooperando para a instituição didática do cinema na instrução pública do país. Para esse movimento, mais que um recurso audiovisual, o cinema constituía um material de renovação metodológica, configurando-se um marco nas práticas educativas desenvolvidas no país.

A fim de analisar tais acontecimentos, registrados no âmbito da historiografia brasileira e ativados no campo do discurso educacional, o presente artigo comunica os resultados de uma pesquisa dedicada ao exame de textos publicados por educadores que defendiam o uso pedagógico do cinema nas escolas brasileiras, de 1927 a 1939. De modo mais específico, a análise concentrou-se nos escritos de Jonathas Serrano, Venâncio Filho e Canuto Mendes de Almeida, publicados no número 3, da Revista *Escola Nova*, em 1931, além de vários artigos da Revista *Cinearte*, publicados no período de 1927 a 1939.

METODOLOGIA

O tratamento analítico dos textos-fonte, orientou-se pela abordagem metodológica da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), amparada em Michael Foucault (2012). No processo de execução da pesquisa, isso não significou a produção de uma simples revisão de literatura na qual procurássemos identificar na bibliografia produzida sobre o tema, o contexto e o conteúdo da pronúncia ali encontrada. Pelo contrário, ao percorrer a rede enunciativa que, empiricamente, encontrava-se marcada em algumas expressões presentes nos textos analisados, procurou-se descrever os enunciados; não na perspectiva de isolá-los e, com isso, torná-los visivelmente conhecidos, mas para destacar as condições que lhes possibilitaram ocupar determinada posição em uma ordem discursiva.

Sendo assim, parte-se do pressuposto de que o conjunto de coisas escritas e registradas por Jonathas Serrano, Venâncio Filho e Canuto Mendes de Almeida nas Revistas *Escola Nova* e *Cinearte*, nos respectivos números e períodos de publicação assinalados anteriormente, os quais trataram de situar e conferir visibilidade ao enunciado do uso pedagógico do cinema nas práticas educativas alçaram, na presente pesquisa, o status de peças indispensáveis de um determinado discurso. Em última análise, isto significou a apropriação dos referidos textos como portadores de séries enunciativas implicadas na produção de um determinado discurso. Nessa perspectiva,

nosso principal objetivo consistiu na explicitação das séries enunciativas ativas e passivas em circulação nos referidos textos-fonte.

A pesquisa também se apoiou em várias ferramentas conceituais amparada na perspectiva teórico-metodológica adotada, a saber: a) discurso, constituído por “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2012, p. 143); b) enunciado, que não assume a mesma compreensão dos conceitos de frase, de proposição ou ato de fala, sendo concebido como uma função que pressupõe a ideia de correlações estabelecidas no limite de cada formação discursiva; c) formação discursiva, que não deve ser tomada “[...] como blocos de imobilidade, formas estáticas que se impoem do exterior ao discurso e definiriam, de uma vez por todas, seus caracteres e possibilidades” (FOUCAULT, 2012, p. 87), pois o sistema da formação discursiva não reúne tudo o que possa aparecer mediante a manifestação de uma série de enunciados, apresentando-se, portanto, sempre de maneira lacunar e incompleta; d) prática discursiva, que não deve ser confundida “[...] com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a competência de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais” (FOUCAULT, 2012, p. 143-144). Trata-se de um conjunto de regras específicas, “[...] sempre determinadas no tempo e no espaço [...] [que deram] as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2012, p. 143-144); e) sujeito, que não é idêntico ao autor da formulação, pois de acordo com Foucault “é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (2012, grifo nosso, p. 115).

Orientando-se por esse quadro conceitual, a pesquisa se desenvolveu em três momentos: 1) mapeamento dos textos-fontes; 2) escavação discursiva; e 3) descrição dos enunciados². Dado esse horizonte de investigação, este artigo apresenta os resultados da pesquisa em três momentos que, articulados, expressam o compromisso em descrever e discutir sobre o cinema educativo à luz dos textos-fonte analisados.

2 Para aprofundamento dos procedimentos básicos operados no curso das análises arqueológicas do discurso, consultar: ALCANTARA; CARLOS, 2013.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O cinema educativo por Jonathas Serrano e Venâncio Filho

Em 1931, ano de publicação da Revista *Escola Nova*, nº 3, Jonathas Serrano e Venâncio Filho ocupavam a função de professores no Colégio Pedro II e docentes da Escola Normal do Rio de Janeiro. Intitulado *O cinema educativo*, o artigo publicado por ambos nesse número da revista apresentavam, em linhas gerais, um quadro técnico educacional com orientações direcionadas aos professores que porventura quisessem utilizar, pedagogicamente, o cinema em sala de aula.

Apoiando-se em pressupostos publicados por “Les Presses Universitaires de France”³, Cellerier⁴ e Sluys⁵ era possível estabelecer o cinema em todos os graus de ensino e em diversas disciplinas. As orientações acerca do uso pedagógico do cinema estavam subordinadas aos princípios gerais da pedagogia moderna, porquanto buscava-se, de modo geral, atender a um dos principais objetivos da educação que consistia em diminuir cada vez mais a distância entre o que a escola ensinava e nossas experiências cotidianas. Sendo assim, entendia-se que: com o uso do cinema “[...] [teria] a criança

- 3) 1) O filme de ensino deve ser adaptado ao ensino, isto é, o filme não é, nem pode substituir uma lição e deve ser feito em colaboração pelo educador e pelo cineasta. 2) O cinema deve ser cinema, isto é, só ser utilizado para aquilo em que o movimento seja factor essencial. 3) O custo do filme domina o problema. Dahi a necessidade evidente de collocar o maior numero possivel de copias afim de diminuir o preço unitario. 4) A economia não será obtida, no formato que deve ser o normal de 35mm. 5) O filme deve ser curto; por isto sacrificar: a) tudo que não tenha relação com o ensino; b) tudo que é do domínio da palavra; c) tudo que pode ser apresentado pela imagem fixa; d) tudo que pode ser mostrado ao natural” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931).
- 4) De acordo com Cellerier, a exposição das imagens animadas devem ser acompanhadas das explicações do professor, que pode ser preceder ou suceder as exhibições com diálogos entre professor e alunos. Enfatiza também que a lição acompanhada do filme deve ser ministrada apenas ao assunto que lhes interessa (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931).
- 5) 1) Duração maxima das projecções: 20 minutos para crianças de menos de 12 annos e 30 minutos para idade maior. 2) A focalização deve ser rápida, sem tentativas. 3) Os alumnos mais proximos da tela devem estar a 3 ou 4m. 4) O filme não deve ser passado com grande velocidade, afim de que a observação possa ser feita facilmente. Não raro, convem passa-lo duas vezes, uma com velocidade normal, outra lenta. 5) A projecção deve ser illuminada igualmente durante a duração do filme, evitando-se luz muito fraca ou muito affuscante, assim como trechos obscuros ou diffusos. A passagem da obscuridade à luz deve ser feita gradativamente. 6) Os filmes devem estar em bom estado de conservação. 7) Quando houver legendas, os caracteres grandes, quadrados, bem espaçados e bem legíveis (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931).

contacto directo com a natureza, senão sempre, ao menos quando esta ausente, com a menor deformação possível” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 166).

A partir de experiências científicas como as de Louis Jalabert, as disciplinas Geografia (geographia) e Ciências Naturais (sciencias naturales) são indicadas como as que mais se adequavam ao uso aliado das imagens em movimento. Para essas disciplinas “[...] nada poderia dar noção exacta de uma ilha, península, queda d’agua, vulcão, senão a imagem animada” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 166).

Experiências com o uso educativo do cinema desenvolvidas na França e Estados Unidos, por exemplo, também foram tomadas como referência, ratificando a existência da função enunciativa que confere a tais disciplinas a propiciação do uso pedagógico e sistemático do cinema. Assim atesta a seguinte formulação que diz: “no domínio mais especializado da botânica, da zoologia, da mineralogia só o cinema e só ele será capaz de dar muitas vezes noções precisas e estáveis” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 168).

Além de formulações como essas, que atestam a validade de uso do cinema em determinadas disciplinas, evidenciam-se no texto *O cinema educativo* declarações como as do professor Carlos Werneck que

Mostrou que muitos aspectos da natureza que só os sábios podiam contemplar, graças ao cinema tornaram-se acessíveis ao grande publico. Assim, phenomenos que se passam no campo do microscópio, com certas crystallizações ou certos movimentos de microorganismos podem hoje ser vistos por toda gente, passando do recinto privilegiado dos laboratorios para as grandes telas. E novos recursos se associam. São os aparelhos para filmagem no seio das aguas, são os recursos da camara lenta ou accelerada, são as photographias animadas de avião, são as micro e radio-cinematographias a perquirir todos os segredos ocultos da natureza mais recôndita dos organismos (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 169).

Assim, ao mesmo tempo em que essa série de signos aponta a constituição de um discurso que elege o cinema como ferramenta promotora de uma compreensão mais clara sobre as coisas e fatos da realidade, delimita alguns aspectos quanto às possibilidades de uso didático do cinema, situando-o no contexto de outras disciplinas além da Geografia e das Ciências Naturais.

Já em relação ao ensino de Álgebra, Geometria e Aritmética, a imagem em movimento apresentaria certos limites, segundo Serrano e Venâncio Filho. Para eles, apenas em alguns casos é explícita “[...] a vantagem pedagógica do cinema [...]. A prática tem mostrado que varias questões difíceis para os alumnos se tornaram simples, quando viram as figuras surgir, formando-se e deformando-se diante dos olhos” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p.172). Nesse caso, o cinema oferecia uma vantagem indescritível, especialmente para o ensino da Geometria. Para as Ciências Físicas, entretanto, seu papel seria bastante reduzido, pois entendia-se que a observação de coisas e fatos, mediadas pela imagem em movimento, só deveria ocorrer quando não fosse possível ao sujeito ter o contato direto com a realidade natural. Caso contrário, tal prática seria concebida como “antipedagógica” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p.173):

Com os desenhos animados, em figuras eschematicas, para phenomenos que se passam fóra do alcance da visão directa, ou que precisam ter explicação eschematizada, ahi sim, cabe o cinema muito bem. Para mostrar crystallizações microscópicas, o funcionamento de machinas a vapor, de explosão, elétricas, etc. (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p.173).

Com efeito, esse conjunto de signos assinala a presença de uma vinculação precisa entre o uso pedagógico do cinema e a observação de coisas e fatos que estão fora do alcance da visão direta dos espectadores. O uso antipedagógico do cinema está relacionado a situações nas quais não fosse possível ao espectador recorrer à realidade natural das coisas e fatos, o que implica afirmar que as estratégias e justificativas quanto ao uso do cinema no ensino deveriam obedecer a esta ordem enunciativa.

Outro aspecto que se apresenta na condição de regra para utilização do cinema em situações de ensino é determinada a partir do vínculo estabelecido entre o uso pedagógico do cinema e a projeção de acontecimentos contemporâneos. Assim, “para o ensino de História, que estuda o passado, pouco caberia o uso do cinema” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p.174, grifo meu). Isto porque “o cinematographo é de invenção muito recente; não tem ainda passado” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p.174). Logo, a relação cinema-presente, particularmente no ensino de História, aparece como condição prévia para a utilização pedagógica do cinema.

No ensino da “Hygiene” o cinema também foi bastante utilizado, assim como nas diversas ramificações do campo da Medicina. Com relação a este último domínio, “[...] os primeiros filmes foram os das operações de Dr. Doyen

que não apenas fixou uma lição magistral, como corrigiu gestos e movimentos” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 176). Daí em diante, segue uma lista de campos possíveis nos quais o uso do cinema tem presença ilimitada: i) a Engenharia, “[...] com cinematographia aérea, permitindo estudar os accidentes e a configuração do solo e, em seguida, a reprodução na planta, com as aplicações às construções urbanas, de ferro e rodovias etc.” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 176); ii) o ensino Agrícola, “[...] quer para a preparação de technicos, quer para a propaganda social”; iii) no estudo dos fenômenos biológicos, dos raios X, dos micróbios (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 177).

No que se refere à utilização do cinema em vista do ensino dessa ou daquela disciplina, essas foram as que receberam maior ênfase no texto escrito por Jonathas Serrano e Venâncio Filho, na Revista *Escola Nova*, nº 3/1931. Nesse caso, o conjunto de disciplinas ou cursos que aparecem na referida ordem discursiva na forma de série de signos estão vinculados ao domínio da instrução e não da educação, em sua concepção mais ampla. Enquanto o cinema instrutivo se refere a existência de uma relação direta entre o cinema e o ensino propriamente dito, voltado à instrução dos indivíduos; o cinema educativo possui uma concepção mais ampla na medida em que se volta não apenas à instrução, mas, também, à formação integral do sujeito. Nos dois casos, porém, voltados para a efetivação das práticas do cinema instrutivo ou educativo, fazia-se necessário a ajuda colaborativa de três instâncias constitutivas do campo cinematográfico: a indústria, a pesquisa e o comércio.

A partir da fase industrial do cinema surgiram os enormes problemas quanto à disseminação de ordem prática do uso do cinema, quer em seu grau instrutivo ou educativo:

Fabricação da pellicula virgem e dos aparelhos necesarios para a manipulação do filme, desde o seu primeiro momento até ser projectado na tela; aparelhos para filmagem; organização dos studios; desenvolvimento dos negativos; metragem, coloração, projecção; lampadas especiaes para certos casos; scenarios, indumentaria apropriada; mobiliario etc.. São mais de 20 especializações, que exigem pessoal numeroso e enormes capitaes. Sem falar nas viagens arrojadas, com risco de vida, para filmar regiões ainda mal conhecidas, inhospitas, ou os mysterios submarinos e os gelos polares (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 180).

Além desses problemas, tinha-se, ainda, os que decorriam da fase comercial do cinema: “[...] a edição e distribuição de filmes, a venda ou locação aos exibidores [...], a questão das salas de projecção higienicas, amplas, bem situadas e acessiveis” (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 181). Assim, era pouco provável que nos anos de 1930 não se conhecesse o alcance social e a capacidade de influência educativa que o cinema exercia sobre as pessoas, embora esse acúmulo de problemas dificultassem sua utilização, tanto para fins instrutivos quanto educativos.

À época, torna-se evidente a escassa produção de películas que servissem de material-base para consecução das atividades, assim como o perigo eminente de que os poucos filmes disponíveis no país disseminassem conteúdos considerados imorais às pessoas que o assistiam. Em face disso, circula uma ordem discursiva acionada pelo seguinte apelo:

Urge produzir, propagar, amparar por todas as formas o filme capaz de distrair sem causar danos Moraes, o filme de emoção sadia, não piegas, sem ridiculez, mas humano patriotico, superiormente social. Propugnemos o filme brasileiro, sem exaggerações, documental, de observação exacta, serena, sem legendas pedantes, sem namoricos risíveis nem scenas de mundo equivoco em ambientes indesejáveis (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 184).

Em face disso, assume o cinema a função de formar social, moral e civicamente os indivíduos, porquanto circula os seguintes enunciados na composição desse discurso: Moraes, de emoção sadia, não piegas, humano patriotico, superiormente social. Delimita-se, também, o tipo de filme que deve circular no país: brasileiro, sem exagerações, documental, de observação exacta etc.. Para tanto, espera-se por estímulos e apoios oriundos da imprensa, da tribuna, da cathedra e do governo em atenção aos “[...] favores de protecção official”, (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 184). Estas e outras séries de signos aparecem na medida em que o cinema é posicionado como uma ferramenta capaz de formar social, moral e civicamente o cidadão brasileiro. À imprensa, às instituições jurídicas, às universidades, às escolas e ao Estado brasileiro caberiam, portanto, a função de filtrar e, por conseguinte, impedir que filmes de natureza avessa a esse propósito circulassem livremente pelo país.

O cinema na educação por Joaquin Canuto Mendes de Almeida

Joaquin Canuto de Almeida desenvolveu um trabalho importante no tocante à prática pedagógica com o uso do cinema no Brasil. Em 1931, ano de publicação da revista *Escola Nova*, nº 3, Canuto ocupava a função de Promotor Público de Tatuhy, no Estado de São Paulo e, assim como Serrano e Venâncio Filho, preocupou-se com os efeitos positivos e negativos que acompanhavam a inserção social do cinema nos anos 1920 e 1930.

Em *O cinema na educação* (ALMEIDA, 1931a), texto que constituiu objeto de nossa análise, o cinema é posto em constante vinculação com o ensino que se perfaz nos níveis primário, secundário, superior e profissional. Em todas as etapas, identifica-se a necessidade de recorrer à imagens concretas de coisas, fatos e fenômenos que constituem a natureza de seus objetos, recaindo sobre o cinema a responsabilidade de, em seu limite, representá-los. Em outras palavras, caberia ao ensino, em seus diferentes níveis, “[...] coordenar imagens para despertar o interesse, excitar a curiosidade e prender a atenção dos alunos” (ALMEIDA, 1931a, p. 186). E, tendo o ensino não encontrado uma forma melhor de representar a realidade falada e/ou escrita pelo professor, quer seja através da imagem pintada, esculpida ou fotografada, quer seja através da realidade concreta ou da dramaturgia, poderia-se recorrer ao cinema também conhecido como a “[...] photographia animada”, que “[...] retrata qualquer imagem da realidade, ainda mesmo a imitação de coisas ou factos, actos ou phenomenos, desde os mais simples e minusculos objetos às mais complicadas” (ALMEIDA, 1931a, p. 187).

No que se refere a relação do cinema com o ensino primário, a imagem em movimento seria capaz de “[...] alargar as vistas e os sentidos dos educandos” (ALMEIDA, 1931a, p. 191). No ensino secundário, “gymnasial” (ALMEIDA, 1931a, p. 191), complementar ou normal, diante de várias disciplinas, o cinema serviria mais a umas que a outras, entretanto, no geral, não deixaria de ocupar a função de ferramenta auxiliar do ensino. Em História e Geografia, por exemplo, seria “[...] fácil a uma sucessão de imagens cinematographicas exprimir à vista ou ao ouvido do espectador a progressão, a detenção e a regressão do tempo e do espaço” (ALMEIDA, 1931a, p. 190-191). Já para o ensino da Matemática o uso do cinema não teria grandes lucratividades, embora na Geometria pudesse adquirir ganhos substanciais, pois “[...] a fita [superaria] o quadro negro [como meio de apresentar a resolução dos teoremas classicos]” (ALMEIDA, 1931a, p. 193). Para o ensino de Línguas,

exceto às “línguas mortas” (ALMEIDA, 1931a, p. 193), o cinema sonoro seria um “[...] ótimo auxiliar para a prática da pronúncia, sintaxe e ortografia” (ALMEIDA, 1931a, p. 193). E, para as Ciências Físicas e Naturais, assim como para o Desenho, o cinema também não deixaria de ocupar sua função de *auxiliar do ensino*. Em relação ao ensino superior e profissional, por sua vez, o cinema teria grandes préstimos a trazer, especialmente para a “[...] instrução superior” e ao “[...] aprendizado profissional” (ALMEIDA, 1931a, p. 197). Disso depreende-se um conjunto de afirmações que procuram justificar os préstimos do cinema como ferramenta auxiliar do ensino:

Domina o tempo e o espaço, o movimento e a extensão. Sabe concentrar doze horas num minuto com a mesma perícia com que estende um século num dia. Na mesma área da tela, projecta micro-organismos e cadeias de montanhas. Acelera, retrai e até immobiliza o movimento. Diminui e aumenta o tamanho das coisas. E essas imagens mágicas, coordena-as a vontade, sem restrições de espécie alguma. Porque o cinema está sucessivamente em qualquer parte, possui o dom da ubiquidade, acha-se, ao mesmo tempo, em lugares diferentes, tudo pode gravar, ligar, separar, juntar, intercalar, encadear, no sentido mais útil ao ensino (ALMEIDA, 1931a, p. 187).

Com toda essa riqueza peculiar, ratifica-se a função enunciativa que figura ao cinema a posição de auxiliar do ensino. Esta posição se confirma tanto pelo relato das experiências bem sucedidas com o uso de filmes no ensino em países como França, Estados Unidos, Suécia e Itália, quanto em tímidas experiências brasileiras. Contudo, registra-se com maior ênfase as experiências estrangeiras em lugar das nacionais.

No contexto brasileiro, Edison é indicado como o “[...] precursor do cinema pedagógico” (ALMEIDA, 1931a, p. 187), primeiro homem que utilizou na educação de seu filho fitas voltadas para o ensino de física, química e história natural. É ressaltada também a experiência do professor Venerando da Graça que de 1916 a 1918, “[...] praticou, como inspetor escolar no Distrito Federal, o cinema pedagógico, desenvolvendo pelas páginas de ‘A escola primária’, [...] interessantes comentários sobre as vantagens da fita de ensino” (ALMEIDA, 1931a, p. 189, grifo do autor).

Além disso, o cinema também é posicionado como recurso de maior destaque quando comparado a outros como o quadro negro e o mapa, por exemplo, chegando, em algumas situações, a substituí-los. Contudo não

poderia substituir o comentário do professor, indispensável à compreensão do que está sendo visto na tela.

A palavra do mestre completa, ahi, o valor das vistas, sons, falas, da tela, como completaria os signaes, as linhas e as figuras que exprimisse pela escripta ou pela voz, tornando-as mais passíveis de assimilação e mais favoráveis a ulteriores e productivas abstracções individuaes (ALMEIDA, 1931a, p. 190).

Desse modo, o professor é posicionado na ordem discursiva analisada como um sujeito indispensável ao processo de ensino e aprendizagem, que colabora para formação do entendimento sobre os “sons”, “falas” e “figuras” (ALMEIDA, 1931a, p. 190) vistas na tela do cinema.

Essa função ocupada pelo cinema, entretanto, nem sempre satisfazia às condições gerais do ensino. As interdições aparecem na medida em que a “[...] apresentação das imagens de objectos ou de phenomenos [poderiam] facilmente [...] ser postos, na realidade, defronte dos alumnos” (ALMEIDA, 1931a, p. 190), dispensando o uso do cinema. Aliado a esse entendimento, compreendia-se também que o cinema era desaconselhável na compreensão do ensino abstrato.

Além disso, no que tange ao posicionamento do cinema frente à indústria mercantil, infere-se que para este “[...] quasi sempre deseduca” (ALMEIDA, 1931a, p. 198), porquanto “[...] diversificam-se usos e costumes, em fragrante enfraquecimento da unidade nacional” (ALMEIDA, 1931a, p. 199). O que era preciso combater e, em seu lugar, estabelecer o cinema oficial, mediante a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), responsável pela produção de “[...] fitas pedagogicas ou não pedagogicas necessárias e uteis à systematisação, nas escolas, do ensino pelo cinema, e à divulgação, regulada officialmente, em todas as télas do paiz das ‘fitas do governo’, de character educativo em geral” (ALMEIDA, 1931a, p. 199, grifo do autor). Apenas desse modo, poder-se-ia produzir “[...] boas fitas educativas” (ALMEIDA, 1931a, p. 199) que colocassem em jogo a censura nacional que se propunha na época.

Em face disso, depara-mo-nos com mais uma interdição ao estabelecimento do uso educativo do cinema no Brasil: a menos que ele não cumprisse sua função educativa, civilizatória, orientadora da moral e dos bons costumes, promotora da cultura brasileira e fortalecedora da unidade nacional de modo geral, não deveria ser instaurado no país. Para tanto, uma censura

criteriosa se insinuava como solução emergencial aos malefícios do mau cinema conforme defendia Almeida:

Defendo a these de que contra malefícios do Cinema, só podem valer os formidaveis beneficios que delle mesmo conseguimos obter. O Cinema mercantil é, em materia educativa, desordenado; mas pode se o educar. Por uma censura criteriosa, fundada em bases educativas; pela producção official de fitas capazes de neutralizar os maus efeitos do Cinema mercantil. Para isso, recomendo a submissão dos departamentos de censura às secretarias de Educação, e não, como os temos hoje, sujeitos às autoridades policiaes. Opino pela intervenção, nesse mistér, dos órgãos, institutos e sociedades educadoras na medida e com o equilibrio sufficientes à moralidade das fitas sem sacrificio da vitalidade da industria Cinematographica (ALMEIDA, 1931b, p. 10).

A necessidade de estabelecer uma censura criteriosa responsável pela avaliação das fitas cinematográficas circundantes no país seria absorvida pela Comissão de Censura, instituída no Brasil por força do Decreto nº 21.240, de 04 de abril de 1932 (BRASIL, 1932).

O uso educativo do cinema na Revista Cinearte

Em face da ampla divulgação do uso educativo do cinema na revista *Cinearte*, pode-se afirmar que ela exerceu papel indispensável no país, no tocante ao sistema de implementação da prática pedagógica do cinema no espaço escolar. Fundada desde 1926 por Adhemar Gonzaga, para quem o “[...] cinema era visto como o grande propagador de conhecimentos” (CATELLI, 2010, p. 609), a revista *Cinearte* esmerava-se em concitar “[...] os poderes públicos a estudar as possibilidades pedagogicas do Cinema, applicando-as na instrução publica de que se tornaria o mais precioso auxiliar” (FOL..., 1929, p. 7).

Com isso, pôde-se a revista se auto-proclamar como responsável por dar os primeiros passos rumo à concretização do uso educativo do cinema no país:

Vê-se pois que pondo de parte a modestia pôde esta revista proclamar-se a pioneira desse ideal que só agora se cogita em concretizar; nós sempre procuramos dar a Cinearte uma orientação que mais a recommendasse à estima dos leitores e por isso mesmo sempre que possivel cuidarmos de ter pôr

em fôco os lados graves e sérios do Cinema, não o encarando apenas como um instrumento de mera diversão, como essa futilidade que tanto irritava os nervos dos nossos moralistas, destinada exclusivamente a corromper os nossos costumes [...]. Nunca nos foi estranha essa feição *sympathica* do film, justamente aquella que mais o impunha à atenção: sempre o consideramos como o aparelho mais *efficaz* de que poderia dispor o poder publico para a propaganda das bôas, das sãs doutrinas, dos uteis ensinamentos, da sadia divulgação de sadios conhecimentos nos meios populares (FOI..., 1929, p. 7).

Tendo em vista essa série de signos, nota-se efetiva defesa da *Cinearte* a respeito da utilização do cinema para fins educativos e para propaganda do país. Haveria uma comunhão acordada de esforços entre “[...] os poderes federal e municipal para um ensaio em larga escala do film como aparelho pedagogico” (JÁ..., 1930, p. 4). Igualmente, reconhecendo ser o cinema “[...] um elemento de grande valor para a propaganda, um importante factor de divulgação de idéas” (NORONHA, 1938, p. 5), já não se podia duvidar de seu grande “[...] poder persuasivo” (NORONHA, 1938, p. 5).

Para tanto, registra a *Cinearte* a necessidade de fortalecer a indústria cinematográfica brasileira. Igualmente, atenta-se para o cuidado com as películas estrangeiras muitas das quais se comprometiam com a divulgação de práticas imorais, criminosas e desrespeitosas. Com isso, assinalam a contribuição prodigiosa que o progresso da cinematografia brasileira poderia fornecer à produção das chamadas “fitas pedagógicas” (NECESSARIAMENTE..., 1930, p. 6) e, por conseguinte, aos diversos níveis de ensino.

Ao divulgar questões dessa natureza, a revista *Cinearte* evoca uma prática discursiva que condiciona a produção do cinema a situações didáticas, nas quais a depender do grau de ensino em que o aluno se encontrasse apresentava uma variação metodológica:

E’ preciso realizar Films, sim, mas orientados de forma a interessar pletéas distintas, formadas por alumnos dos diversos graus do ensino. Um Film, afirma ainda, para um estudante do setimo anno, ha de ser, por força mais complexo do que o destinado a ser compreendido por um aprendiz de primeiras letras. A linguagem Cinematographica póde comparar-se à linguagem escripta. E nesta faz-se sempre a distincção, conforme a idade e a cultura daqueles a quem se destina (FILHO, 1932a, p. 30).

Trata-se de vincular a variabilidade dos “[...] diversos graus de ensino” ao funcionamento do uso pedagógico do cinema no espaço escolar. Compara-se, então, a “[...] linguagem cinematographica” com a “[...] linguagem escripta” e, nessa direção, condiciona elementos específicos como a “idade” e a “cultura” dos alunos à complexidade dos filmes exibidos na educação. É assim, pois, que um filme voltado para “estudantes do setimo anno”, por exemplo, não poderia ser o mesmo exibido para alunos das “primeiras letras” (FILHO, 1932a, p. 30).

Além disso, há outros aspectos correlacionados ao *modus operandi* do uso pedagógico do cinema no espaço escolar: o comprimento das películas, o assunto tratado nos filmes e questões de ordem técnica.

No que concerne ao comprimento, não se devem ultrapassar, para cada espetáculo, a uns 1.000 ou 1.200 metros de película. [...]. É igualmente recommendavel intercalar as projecções com pausas, para que um professor se aproveite dellas, fazendo pequenos discursos educativos, ao alcance dos jovens espectadores. Do ponto de vista tecnico, será conveniente ter em conta as faculdades de comprehensão das creanças, para então determinar o comprimento dos Films, o logar dos córtes, o grau de luminosidade. Quanto à escolha dos assumptos, é preciso ter em conta o ambiente no qual vivem as creanças, e alternar representação das cousas que lhe sejam communs, com outras que lhe sejam totalmente desconhecidas (FILHO, 1932b, p. 32-38).

Posto isso, a *Cinearte* faz circular uma série de regras a todos os que do cinema se apropriam como auxiliar do ensino: a delimitação de uma película a ser exibida, a forma intercalada entre a fala do professor e a projeção do filme, a escolha do assunto tratado, considerando o ambiente dos alunos e as coisas que lhes são conhecidas das que não lhes são.

Nessa ordem discursiva, o professor é posicionado como um sujeito mediador da aprendizagem, que explica e esclarece aos alunos os assuntos tratados nas películas; os alunos, por sua vez, ouvem, veem e recebem atentamente as informações transmitidas através do cinema, que constitui um verdadeiro “[...] meio de ensino” (FILHO, 1931b, p. 21). Nessa direção, a instituição escolar é configurada como um local no qual os saberes são transmitidos através da linguagem cinematográfica, com o auxílio da explicação do professor.

Com efeito, esse mesmo quadro funcional é evocado nas primeiras aplicações da película cinematográfica em situações escolares. Fato que pode

ser constatado em afirmações encontradas em tempos e lugares distintos como na primeira aplicação do cinema escolar, em 1908, por ocasião de uma sessão demonstrativa que ocorreu na Escola Normal de Bruxelas. O número 303 da revista *Cinearte*, publicada em 1931, confirma esse acontecimento:

Um dos professores explicou sobria e claramente uma magnífica pellicula da casa Gaumont, representando o curso do Nilo, desde o Cairo a Luxor. Ao chegar aos monumentos antigos, fez parar o Film para intercalar uma série de vistas fixas, tomadas por elle mesmo, durante a sua ultima viagem por aquelle paiz. [...] outro professor, mestre em Sciencias Physicas e Naturaes, deu uma lição acerca de aviação. Préviamente, havia feito para seus alumnos, no laboratório de Psysica, diversas experiencias preparatórias. Começou projectando vistas fixas da época [...] por último pelicullas de Gaumont mostraram vôos de aeroplanos; o professor analysou um desses aparelhos, novidades para a epoca, e explicou o seu mecanismo (FILHO, 1931b, p. 21).

Com isso são estabelecidos os contornos discursivos do que o uso pedagógico do cinema poderia trazer para os alunos, os quais declararam, na época, ser a “[...] forma de ensino mais interessante e atraente que os levariam a compreender mais fácil e rapidamente qualquer lição” (FILHO, 1931b, p. 21, grifo meu). Isso porque em comparação a outros meios do ensino, como ilustrações e gravuras, o cinema era-lhe muito superior. Em uma explicação sintética a respeito da superioridade do cinema em relação à imagem fixa, por exemplo, tem-se que: “[...] um e outro mostram a fôrma das coisas, porém o Cinematographo lhe agrega o movimento” (FILHO, 1931b, p. 21). Em um exemplo concreto:

[...] suponhamos que nos seja preciso mostrar ensinando o movimento dos amiboides ou a locomoção dos repteis. Só a pellicula cinematographica poderia proporcionar um ensino intuitivo desses movimentos da fôrma, a imagem fixa não bastaria (FILHO, 1932c, p. 32).

Isso não implicaria, entretanto, a inclusão ou exclusão de um ou outro meio de ensino. O que se propõe, enunciativamente, é que haja a combinação entre os dois métodos, “[...] empregando a imagem para designar a fôrma dos objectos, e entrando com o cinematographo, para reproduzir os seus movimentos” (FILHO, 1932c, p. 38). No final das contas, o que tem sido sinalizado no discurso que faz suscitar o aparecimento do cinema como

meio de ensino superior em relação a outros, baseia-se no reconhecimento de que embora todos esses colaborem para tornar o ensino “[...] mais concreto e intuitivo, [...] o cinema representa, certamente, o processo intuitivo por excelência” (FILHO, 1932c, p. 32). Em face disso, o cinema é elevado à condição de auxiliar de ensino que se impõe em relação a outros meios, especialmente porque é capaz de agregar movimento à forma das coisas, facilitando o aprendizado do aluno.

Nessa mesma ordem discursiva, nota-se além desse posicionamento, conferido ao cinema, sua vinculação ao signo do ensino intuitivo. Nos anos vinte e trinta (1920 e 1930), circulou no país o discurso de que a cinematographia escolar vinha se constituindo como um verdadeiro “[...] auxiliar do ensino intuitivo” (FILHO, 1931b, p. 21), porquanto permitia tornar o ensino mais concreto e sensível aos alunos.

O método intuitivo que surgiu primeiramente na Alemanha, no século XVIII, por iniciativa de Basedow, Campe e Pestalozzi, “[...] consistia na valorização da intuição como fundamento de todo conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação” (REMER; STENTZLER, 2009, p.2). Posteriormente, até meados da segunda metade do século XIX quando o movimento de renovação pedagógica se tornou mais ativo socialmente, o método se difundiu por toda a Europa, tornando-se uma tendência norteadora do ensino. No Brasil, Rui Barbosa foi quem defendeu o método, pela primeira vez, apresentando-o de forma mais sistemática ao país.

Em a *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, evidencia-se como questão central a reforma dos programas e dos métodos de ensino. “Diferentemente dos métodos utilizados que eram hostis à vida humana, caberia ao professor estimular a curiosidade e o entendimento das palavras, com base na intuição, desprezando a memorização” (MACHADO, 2010, p. 36). Isso seria alcançado mediante a adoção do método intuitivo ou Método das Lições de Coisas, como variavelmente era reconhecido. Com efeito, este método não era de difícil aplicação, porquanto:

Insinuar, pelos métodos objetivos, no espírito da criança as noções rudimentares da ciência da realidade, inocular-lhe na inteligência o hábito de observar e experimentar, é infinitamente menos árduo que martelar-lhe na cabeça, por meio de noções abstratas e verbais, o catecismo, a gramática e a tabuada (BARBOSA, 1947, p. 59).

Ao seguir as séries de signos presentes no fragmento acima, entende-se que esse discurso evoca um *modus operandi*, a partir do qual as instituições de ensino deveriam se desenvolver. Com isto, sinaliza uma tensão entre o ensino tradicional e o moderno, buscando equacionar as “[...] noções abstratas e verbais” (BARBOSA, 1947, p. 59), consideradas insatisfatórias ao aprendizado da criança, pelo “[...] hábito de observar e experimentar” (BARBOSA, 1947, p. 59), pois fazendo isso se poderia “[...] reverter a ineficiência do ensino escolar” (REMER; STENTZLER, 2009, p. 5), substituindo as práticas de leitura e escrita centrados em atos de memorização, abstração e valorização da repetição para a inteligência intuitiva, sensível, observável e experimental.

Coexistindo discursivamente com essa preleção, a revista *Cinearte* circula uma série de elementos sógnicos correlacionados ao enunciado do “[...] cinema como auxiliar do ensino intuitivo” no país (FILHO, 1931b, p. 21). Em razão disso, as noções de observação, experimentação e intuição, acionadas por esse conjunto de signos, indica-nos mais uma função ocupada pelo cinema no espaço escolar.

O método intuitivo, fundamentado especialmente nas ideias de Pestalozzi e Froebel, cuja aquisição do conhecimento poderia ocorrer mediante a promoção dos sentidos e da observação ou do conhecido para o desconhecido, é ativado na ordem discursiva interposta pela revista *Cinearte* e aparece correlacionado ao signo do uso educativo/pedagógico do cinema em funcionamento no Brasil. Assim, a prática discursiva do uso pedagógico do cinema no país é comparada ao “[...] processo intuitivo por excelência” (FILHO, 1932c, p. 32), uma vez que a imagem fílmica possibilita aos indivíduos o contato mais próximo com o mundo real, por intermédio da observação sensível e a explicação direta dos fenômenos:

[...] Um film pode apresentar, com o maximo sucesso, exemplos vivos de artes e ciencias, dentro de quinze minutos, cousa que exigiria quatro capítulos de texto literario, e mais dez dias de discussões, para que fosse devidamente assimilada pelo alumno (FILHO, 1932d, p. 32).

Com efeito, a implementação do método intuitivo pressupunha a superação de métodos verbalistas e práticas mnemônicas centradas no ensino verbal e literário. Entendia-se que a transmissão dos saberes, longe de qualquer observação dos seres e fenômenos da natureza, não poderia instaurar nos alunos um aprendizado efetivo; tampouco a memorização das lições

ministradas pelo professor, cuja conferência de aprendizagem era atribuída à repetição exata das palavras proferidas pelo mestre, não seriam capazes de conferir inteligibilidade ao estudo desenvolvido.

Contudo, como prática empírica dominante instaurada nos séculos XV, XVI e XVII por toda a Europa “[...] é somente a partir do século XVIII, com o aparecimento dos primeiros manuais de instrução com ilustrações, que o ensino intuitivo diretivo é inaugurado” (FILHO, 1931b, p. 21, grifo meu). A partir daí, multiplicou-se o uso dos manuais ilustrativos nas escolas e dos quadros murais, uma espécie de quadro onde as ilustrações eram aplicadas em separado dos textos para o ensino coletivo, constituindo, assim, os dois meios didáticos característicos do ensino intuitivo no decorrer do século XVIII. Convém lembrar, ainda, que no final desse mesmo século,

Jean-Jacques Rousseau, com a eloquência da sua palavra, havia recomendado a volta à Natureza, a observação directa das coisas, as excussões, os trabalhos manuaes. Alguns educadores intentaram pôr em prática esses princípios. E assim, nessas escolas novas, as crianças eram educadas em plena natureza (FILHO, 1931b, p. 21).

Vale salientar que, no interstício do século XVIII até a segunda metade do século XIX, período no qual o método intuitivo diretivo fora implementado nas escolas, muitas instituições de ensino conservavam ainda o método tradicional, característicos dos tempos passados: “[...] paredes desnudas, com todo o material se reduzindo a um mappa encerado, livros sem imagens, quadros negros, louzas e cadernos” (FILHO, 1931b, p. 21). Tal configuração, entretanto, fora desaparecendo aos poucos, na medida em que as escolas ditas modernas iam se impondo socialmente. Uma das tecnologias que contribuiu sobremaneira para provocar mudanças efetivas nesse quadro histórico tensionado pelo desenvolvimento da escola moderna *versus* tradicional foi o progresso da fotografia e, posteriormente, do cinema, as chamadas “[...] projeções luminosas”, das quais “[...] interessavam-se todos os alunos, pequenos e grandes, deixando-lhes grandes impressões” (FILHO, 1931b, p. 21).

Nessa direção, na medida em que o método intuitivo se difundia pelas escolas no final do século XIX e início do século XX por toda a Europa, posicionando a sociedade como um organismo social moderno atrelado à valorização do homem, ao desenvolvimento da nação, à integração nacional e às práticas educativas experimentais que colocassem os alunos em contato direto com os seres e os fenômenos da natureza, apareciam com mais

evidência as interdições relativas à instauração de uma sociedade tradicional, fincada no desenvolvimento parcial das camadas sociais, na educação verbal e mnemônica, no estudo individualizado e não integrativo do ser. No caso específico do Brasil, nesse mesmo período:

[...] em que a sociedade vivia o final do Império e início da República, a educação estava atrelada a um projeto modernizador, objetivando a valorização do homem, como trabalhador e produtor da riqueza nacional, bem como fator de integração nacional. Logo, a educação foi organizada para dar forma ao cidadão republicano, visando homogeneizar a cultura para atender as demandas da sociedade e apresentava como tarefa maior, atender as exigências do capitalismo e da produção (REMER; STENTZLER, 2009, p. 6).

Nessa ordem discursiva circulavam os signos da sociedade moderna, da formação integrativa do homem, da unidade nacional, da educação cidadã etc., interpelando os indivíduos e o Estado brasileiro a promoverem ações colaborativas ao desenvolvimento da nação condizente ao projeto de sociedade moderna. Correlacionado a esse discurso, nota-se uma regularidade enunciativa do signo método intuitivo, que obedece a determinadas regras, atreladas às noções de observação direta das coisas, relação homem-natureza, intuição, experimentação etc..

Com efeito, essa rede discursiva, responsável por mobilizar um conjunto de artefatos enunciativos dos quais faço referência, confere ao enunciado do cinema educativo um status privilegiado, porquanto evidencia uma série de regras que dá as condições de possibilidade para sua nomeação, descrição e desenvolvimento enquanto prática discursiva determinada.

Uma das regras acionadas por essa rede discursiva diz respeito à função ocupada pelo cinema nos espaços escolares. Por ser considerado um valioso auxiliar do ensino intuitivo, o cinema teria por finalidade substancial aproximar os alunos da realidade concreta, tornando o ensino mais interessante e atraente, fazendo-os compreenderem mais facilmente a lição dada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, pode-se afirmar que a pesquisa comprometida em investigar o discurso sobre o cinema educativo no Brasil, no período de 1927 a 1939, indicou o uso de filmes como uma ferramenta auxiliar do ensino voltada à implementação de um projeto de modernização cultural

brasileiro. Foi assim que, alinhada à problemática em questão, o Jornal do Brasil - RJ publicou uma nota afirmando que “o cinema vae sendo encajado, à luz dos modernos methods de ensino, como um poderoso factor da pedagogia moderna, um elemento de primeira ordem na obra de disseminação dos conhecimentos” (O VALOR..., 1929, p. 7). Por razões como essas, entendia-se que graças ao uso do cinema nos processos socioeducativos tínhamos a possibilidade de formar o cidadão brasileiro-moderno e de disseminar entre eles a cultura nacional-local.

Assim, na medida em que o cinema é tratado como instrumento modernizador do ensino brasileiro, aciona-se, na ordem do discurso analisado, a necessidade de o Estado e da sociedade civil, especialmente os educadores comprometidos com o Movimento da Escola Nova, assumirem determinadas posições como a de escola moderna e a de homens/mulheres modernos/as. Em face desse acontecimento, um conjunto de textos passa a circular no país haja vista ratificar o enquadramento desta ordem discursiva. Uma das formas encontradas pelo Movimento da Escola Nova para disseminar seus ideais com o apoio do Estado brasileiro foi através da disseminação de artigos publicados em periódicos oficiais e na literatura especializada da época, a exemplo das revistas Escola Nova (1931) e Cinearte (1927-1939).

O exame dessas duas revistas indicou a possibilidade de o cinema assumir, no âmbito do discurso, múltiplas funções, dentre elas: a de promover a liberdade dos alunos em experimentar e observar os fatos da realidade, a capacidade de retratar qualquer imagem da realidade, como ferramenta educativa e propaganda do país, e como auxiliar do ensino intuitivo. Nessa perspectiva, assinalam-se as possibilidades de uso pedagógico do cinema, situando-o no contexto de várias disciplinas: Geometria, Álgebra, Aritmética, Geografia, Ciências Naturais, História etc.. Com isso é explicitado um conjunto de regras que permite demarcar os limites do uso pedagógico do cinema em situações de ensino.

Em vista do entrelaçamento sígnico acionado nessa ordem discursiva, nota-se a existência de uma relação enunciativa estabelecida entre o uso pedagógico do cinema e a observação de coisas e fatos que estão fora do alcance da visão direta dos espectadores. De igual modo, o uso antipedagógico do cinema é assumido em situações nas quais seja possível ao espectador recorrer a observação empírica dos fenômenos sociais. Sendo assim, quanto a utilização do cinema em situações de ensino, a indicação que se impõe na ordem discursiva analisada é de que seu uso considere tais regras. Já com relação a seu uso na educação, que prevê a formação integral

do ser humano e não apenas a sua instrução, o cinema é apresentado como uma ferramenta capaz de formar social, moral e civicamente o cidadão brasileiro, visto que constitui um dos “[...] mais uteis fatores de instrução, de que dispõe o Estado moderno” (VARGAS, 1934, p. 187).

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda; CARLOS, Erenildo João. Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Intersecções**, São Paulo, n. 3, p. 59-75, nov. 2013. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1152>. Acesso em: 12 ago. 2019.

ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. O Cinema na Educação. **Escola Nova**, segunda fase da Revista Educação. Órgão da Diretoria Geral de Ensino de São Paulo, v.3, n. 3, p. 185-200, jul. 1931a.

_____. Cinema contra cinema. **Cinearte**. Rio de Janeiro, RJ, n.305, p.10.[s.i].1931b. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1931_00305.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras completas**. V. X, Tomo I ao VI. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BRASIL. Decreto nº 21. 240, de 04 de abril de 1932. Nacionaliza o serviço de censura dos filmes cinematográficos, cria a Taxa Cinematográfica para a educação popular e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder executivo, Brasília, DF, 1932. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21240-4-abril-1932-515832-publicacaooriginal-81522-pe.html>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CATELLI, Rosana Elisa. Coleção de imagens: o cinema documentário na perspectiva da Escola Nova, entre os anos 1920 e 1930. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 605-624, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a16.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

FILHO, Sérgio Barreto. Cinema Educativo. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. n. 354, p. 30, dez. 1932a. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1932_00354.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. Cinema Educativo. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. n. B320, p. 32-38, [s. i.]. 1932b. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1932_B00320.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. O Cinema e a Pedagogia. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. n. 339, p. 32, ago. 1932c. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1932_00339.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. Cinema Educativo: uma visita à secção de films culturaes da U.F.A. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. n. 329, p. 32, jun. 1932d. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1932_00329.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

FOI desta revista. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. n. 178, p. 7, jul. 1929. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1929_00178.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

JÁ nos temos mais de uma vez destas columnas referido às possibilidades que se podem abrir as à Cinematographia Brasileira. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. n. 252, p. 4, dez. 1930. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1930_00252.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NECESSARIAMENTE em sua visita aos Estados Unidos. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ,. n. 226, p. 6, jun. 1930. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1930_00226.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

NORONHA, Jurandyr Passos. Cinema Educativo. **Cinearte**, Rio de Janeiro, RJ, n. 484, p. 5, [s.i.]. 1938. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/162531/per162531_1938_00484.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

O VALOR pedagógico do cinema. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 7, 16 fev. 1929. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_04&pasta=ano%20192&pesq=cinema. Acesso em: 15 ago. 2019.

REMER, Maísa Milénne Zarur; STENTZLER, Márcia Marlene. Método intuitivo: Rui Barbosa e a preparação para a vida completa por meio da educação integral. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. **Anais...** São Paulo, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2908_1161.pdf. Acesso em: 06 ago. 2019.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. O cinema Educativo. **Escola Nova**, segunda fase da Revista Educação. Órgão da Diretoria Geral de Ensino de São Paulo, v.3, n. 3, p. 154-184, jul. 1931.

VARGAS, Getúlio D. **O cinema nacional, elemento de aproximação dos habitantes do país** – discurso pronunciado na manifestação promovida pelos cinematografistas. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1934/04.pdf/view>. Acesso em: 12 ago. 2019.

O ENSINO DA LEITURA DO TEXTO MULTIMODAL NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ALICE D'ALBUQUERQUE TORREÃO
(UFPB/PMJP)

ANA CLÁUDIA PESSOA DOS SANTOS MARQUES
(PMJP)

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar como as atividades de leitura dos textos multimodais do livro didático de Português do 2º ano do Ensino Fundamental exploram o ensino da leitura multimodal de maneira que contribuam para o letramento multimodal. Para isso, selecionamos os textos multimodais verbo-visuais presentes no livro didático de Português para análise, observamos as atividades de leitura dos textos selecionados e analisamos como as atividades de leitura contribuem para desenvolver as capacidades leitoras específicas para o letramento multimodal. Essa investigação é caracterizada como uma pesquisa-ação de cunho descritivo-analítico, adotando uma metodologia de abordagem qualitativa. Por fim, podemos concluir que essa pesquisa irá contribuir para a melhoria do ensino, pois incentivará os professores a explorarem os textos multimodais, desenvolvendo habilidades na leitura desses textos pelos alunos de maneira mais abrangente e enriquecedora, possibilitando sua interação em diferentes ambientes sociais ao utilizarem diferentes linguagens de forma significativa e coerente.

Palavras-chave: Letramento, textos multimodais, ensino fundamental

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, houve grande abertura para a pluralidade de usos da linguagem no contexto escolar. A evolução da tecnologia e os textos contemporâneos e, especialmente, a inserção de imagens em todas as formas de representação da realidade social, têm influenciado os modos de leitura e escrita contemporâneos e posto constantemente novos desafios às teorias de letramento aos educadores e à escola. Com isso, novos gêneros discursivos surgem e adentram não só nos ambientes digitais, mas nos impressos, como o livro didático, convocando, por sua vez, novos letramentos, na medida com que trazem em sua composição imagens e outras semioses, sugerindo múltiplas formas de significar.

Como consequência direta desse fenômeno, houve mudança significativa na configuração dos materiais didáticos. Nesse sentido, temos observado a presença cada vez mais constante de textos multimodais nos livros didáticos da Língua Portuguesa. Com base nessas reflexões, despertou-nos os seguintes questionamentos: o livro didático de Língua Portuguesa utiliza textos multimodais de maneira abrangente? Como se inserem no livro didático e que tratamento lhes é dado nesse principal material de acesso à leitura nas escolas públicas brasileiras? As atividades propostas contribuem para o ensino-aprendizagem da leitura desses textos?

Refletindo sobre esses questionamentos, procuramos discutir sobre a formação do leitor crítico, especificamente, do leitor da imagem (elemento constituinte das formas de representação da realidade da sociedade atual) encontrada em textos multimodais, especificamente nos textos discursivos verbo-visuais, a partir da análise das atividades de leitura trazidas por um livro didático de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental. Nesse recorte, selecionamos um livro, a partir da escolha das professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola Municipal de João Pessoa-PB.

1. LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA MULTIMODALIDADE

1.1. Alfabetização na perspectiva do letramento

Ao longo da história, podemos observar que a escola transformou a escrita de objeto social/cultural, em objeto exclusivamente escolar,

ocultando, muitas vezes, suas funções extraescolares. Contudo, sabemos que a escrita é um produto cultural e o ato de ler e escrever são patrimônios culturais que devem ser disponibilizados a todos.

Portanto, a escola precisa preparar-se para ampliar as possibilidades dos estudantes de terem acesso a diferentes saberes, pois os conhecimentos construídos e circulantes nos diferentes espaços sociais constituem-se como direito de todos à formação e ao desenvolvimento humano.

Segundo Soares (1998, p. 31), alfabetização é “a ação de alfabetizar, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, porém nos dias atuais ser alfabetizado tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. De acordo com o índice nacional de 16.295.000 analfabetos no país (IBGE, 2003), consideramos um contingente de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, são incapazes de ler textos longos, de localizar ou relacionar suas informações.

Soares (1995) analisa que, desde os tempos do Brasil colônia, e até muito recentemente, o problema que enfrentávamos em relação à cultura escrita era o analfabetismo, o grande número de pessoas que não sabiam ler e escrever, portanto a palavra de ordem era alfabetizar.

A alfabetização como um processo de decodificação das letras passa a ser vista como uma prática social desde a Segunda Guerra Mundial quando, devido ao contexto de trabalho, emergiu o conceito analfabetismo funcional, aplicado inicialmente a adultos, nas campanhas de educação de massa e, posteriormente, a crianças, levando os pesquisadores a pensarem no significado do letramento para as pessoas na vida cotidiana. De acordo com Soares (1986), a preocupação com o Letramento passou a ter grande presença na escola, ainda que sem o reconhecimento e sem o uso da palavra, traduzido em ações pedagógicas de reorganização do ensino e da reformulação dos modos de ensinar.

Portanto, é necessário ir além da aquisição da escrita, fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriando-se da função social dessas duas práticas, como nos orienta Soares (2000): “é preciso letrar-se”.

A dicotomia entre a escrita e a fala foi substituída, na década de 80, pela noção de continuum, na qual fala e escrita interagem frequentemente. Para Street (1995, p.2), a escrita é, antes de tudo, prática social; por isso ele critica as abordagens que estudam as atividades de linguagem de maneira isolada e descontextualizada. Foram essas críticas que provocaram o surgimento de novas perspectivas, intituladas de Letramento.

Segundo Vieira (2003, p.253), nessa perspectiva, a escrita não é conhecimento adquirido de modo solitário e individual, pois é produto de práticas sociais de escrita de determinada cultura. Portanto, no contexto contemporâneo, não se pode observar as semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita sem considerar seus usos nas práticas sociais.

Embora a alfabetização não seja pré-requisito para o letramento, ele está relacionado com a aquisição, com o uso e com as funções da leitura imersas em práticas sociais. Muitos educadores já consideram a alfabetização como um processo de construção de conhecimentos sobre um sistema notacional e inserção em práticas sociais de leitura e escrita, sendo necessário manter o equilíbrio entre esses dois processos (alfabetização e letramento).

A alfabetização é sempre uma aprendizagem mediante ensino e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. Quanto ao Letramento, a multiplicidade de significados atribuídos sugere que é processo multifacetado, seguindo fenômenos de diferentes tipos. Por sua natureza social, revela as práticas de escrita e de leitura de determinado grupo social, sendo capaz, ao mesmo tempo, de mostrar formas emergentes de letramento em dado contexto sociocultural, como nos diz Vieira (2006), é possível agora falar de multiletramentos, como o letramento computacional, o visual, o tecnológico entre outros.

A criança torna-se letrada numa determinada atividade, por meio de diferentes instrumentos sociais de comunicação, como computadores, internet, telecomunicações, fax, fotocópias, televisão, dramas, filmes, teatro e arte. Os textos da vida cotidiana, como os sinais de trânsito, mapas, horários de transporte coletivo, são fundamentais para a inserção no mundo.

Um argumento que justifica o uso do termo letramento, ao invés do tradicional alfabetização, é o fato de, em certas classes sociais, as crianças serem letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, mesmo antes de serem alfabetizadas.

O letramento surgiu com o aparecimento do termo “literacy”, sendo, portanto, a ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita, como comenta Soares, (1998):

“Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”. (SOARES,1998,p.30)

A tradução de “literacy” por letramento é atribuída a Mary Kato, em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Em 1988, passa a representar um referencial no discurso da educação, ao ser definido por Leda Verdiani Tfouni em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* e, em 1998, Magda Soares aponta a distinção entre alfabetização e letramento.

O desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita, desde o século XVI, contribuiu para o interesse nesse estudo, assim como as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industrial, o desenvolvimento das ciências, a padronização e a dominância de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o surgimento das burocracias letradas como grupo de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, econômicas, sociais e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas Kleiman, (2004, p. 16).

Traduzido por Komesu em 2004, o Dicionário de análise do discurso, de P. Charaudeau e D. Mainguenu, publicado na França em 2002, o termo letramento foi registrado da seguinte maneira:

Recentemente difundido, esse termo é de uso ainda restrito. Dele podem se distinguir três sentidos principais: Em primeiro lugar, remete a um conjunto de saberes elementares, em parte mensuráveis: saber ler, escrever, contar. (...) Em segundo lugar, o termo designa os usos sociais da escrita: trata-se de “aprender a ler, a escrever e a questionar os materiais escritos. A terceira parte é essencial para a obtenção do êxito”. (...) Parece legítimo conceber vários tipos de letramento: um “letramento familiar” (Unesco, 1995), “um letramento religioso” ou, ainda, “um letramento digital”. (...) Enfim, em um terceiro sentido, o letramento é concebido como uma cultura que se opõe à cultura da “orality” (Ong, 1982). (...) (KOMESU, 2004, p. 30-31).

Conforme mencionado, a palavra letramento e o conceito que ela representa entraram recentemente em nosso vocabulário e no nosso uso, apesar de aparecerem com frequência na biblioteca acadêmica.

Vale salientar que letramentos não são apenas as habilidades de ler e escrever, nem estão ligados apenas à esfera do ensino, são fenômenos sociais de escrita e de linguagem. No meio em que convivem (igreja, família, escola, clube, parquinho), as crianças adquirem língua e linguagem, mas a escola é o fórum adequado de interação. Segundo Kleiman (1995, p.25), “a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento”.

Soares (1998) lamenta que os textos tenham perdido espaço nas aulas, principalmente de Língua Portuguesa, e sugere que não devemos nos esquecer de que, justamente porque a leitura tem pouca presença na vida diária do aluno, no contexto brasileiro, cabe à escola dar-lhes a oportunidade de conhecê-la e dela usufruir, contribuindo para a construção do discurso crítico do aluno.

Contudo, como Freire (1984, p. 11) afirma que, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, a aprendizagem inicia-se antes da escola formal, as professoras precisam ser boas observadoras e ouvintes para saber o que as crianças trazem para a escola, possibilitando a efetivação da comunicação e contribuindo para que estas façam uso do conhecimento em diferentes contextos: casa e escola.

Entretanto, vale salientar que o letramento como construção social relaciona-se com as circunstâncias históricas, sociais, econômicas e políticas do país. Observa-se que, no Brasil, os baixos índices obtidos na avaliação de Língua Portuguesa estão relacionados com todos os conjuntos de fatores sociais e não apenas com o sistema escolar em si. Uma grande parcela da população vive em situação de pobreza, sem acesso às tecnologias, mídias e materiais impressos que estimulam o letramento.

Segundo Jonez Dias e Makin (2005):

Literacia como prática social envolve um fenômeno social e cultural mais que resultado cognitivo. Isto implica considerar as atitudes, sentimentos, expectativas, valores e crenças de todos os participantes (crianças, famílias, professores, gestores e membros da comunidade) que exercem papel central no processo de literacia. (JONEZ DIAS E MAKIN, 2005, p.4):

Dessa forma, o letramento/literacia implica, para os autores citados acima, o trabalho conjunto entre escola e família em duas perspectivas: Letramento como prática social e a diversidade e integração dos sistemas simbólicos.

Portanto, o letramento, como prática semiótica, como uma forma de dar significado aos textos impressos, ganha força, incluindo também a variedade de situações em que as crianças se envolvem nas histórias, no desenho, nas marcas que fazem, criam elaboradas representações multimodais com diversos materiais, como paus, areia, brinquedos e objetos de uso doméstico. Não são arbitrários os símbolos, os sinais e modalidades usadas pela criança, mas refletem estratégias escolhidas para representar o que acha importante. Vale destacar que a linguagem é ferramenta para

aprender em processos interativos, como propõe Vygotsky. A criança precisa do suporte e da mediação do adulto, sendo este coparticipante do processo de letramento.

Na concepção de linguagem como representação sócio-humana e levando em consideração que a mesma se dá através de signos linguísticos mediados pelas necessidades semióticas à interação, observa-se que, de acordo com Dionísio (2011, p. 139), “quando nós usamos a linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socio-culturais, materializadas em gêneros textuais”.

Se os gêneros são utilizados pelos falantes de uma língua a partir das necessidades comunicativas, significa que, esses construtos textuais enquanto mediadores do discurso social são caracterizados por vários aspectos semióticos.

Essa análise sobre os múltiplos modos semióticos que configuram a interação mediada por gêneros determina o entendimento destes como processos multimodais em que se torna impossível interpretá-los focalizando apenas a linguagem escrita, já que a abordagem multimodal busca compreender a articulação entre os diversos modos semióticos utilizados em interações sociais.

Portanto, o trabalho com gêneros envolvendo leitura interpretativa multimodal e produção possibilita ao educando interpretar diferentes fontes de linguagem por meio da sua integração multimodal, como também desenvolver naturalmente o prazer pela leitura, refletindo, dessa forma, no processo de letramento e alfabetização.

Contudo, ao defendermos uma concepção de alfabetização em uma perspectiva de letramento, compreendemos, assim como Soares (1998), que tanto as atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética e suas convenções, quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita devem estar presentes em sala de aula, mesmo antes de a criança ter aprendido a ler e escrever convencionalmente.

Portanto, a qualidade mais valorizada nos sujeitos letrados é a capacidade de moverem-se rapidamente entre os diferentes eventos, compostos pela fala e pela escrita, pelas linguagens visuais e sonoras, além de todos os recursos tecnológicos, mostrando competência na produção e na interpretação de diferentes gêneros discursivos.

1.2. Letramento multimodal

Atualmente, as demandas de leitura e escrita têm exigido dos leitores capacidades cada vez mais avançadas de letramento, por exemplo, atribuir sentidos multimodais, quer sejam impressos ou digitais.

Dessa forma, o ensino de uma língua em constante movimento não deve se resumir as formalidades de um texto escrito ou falado, devendo sim, desenvolver um trabalho que acompanhe a linguagem de um ambiente interativo, a partir de uma intervenção dinâmica o suficiente para contemplar todas as necessidades modais dos sujeitos ativos, os falantes.

Dionísio (2005, p. 160) afirma que, na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. Ainda segundo a autora, a multimodalidade é um traço constitutivo tanto do discurso oral como do escrito e que a escrita tem apresentado “cada vez mais arranjos não-padrões” em função do desenvolvimento tecnológico, o que torna necessário modificações dos leitores em seus modos habituais de ler.

Nesse sentido, é dever da escola propagar o ensino-aprendizagem através de gêneros textuais, por serem, como afirma o PCN de Língua Portuguesa (2001, p.26) “criações sociais a partir de intenções comunicativas”, devendo ser interpretados de forma complexa para a clareza da intenção da linguagem entre os agentes envolvidos nessa interação e para que tenham o domínio da situação em toda a sua pluralidade significativa.

De acordo com Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Portanto, desenvolver um trabalho explorando as práticas de letramento, por meio de gêneros, com fins metodologicamente planejados e baseados nesses mecanismos é trazer a sociedade discursiva para dentro da escola enquanto instância social e cultural.

Tais gêneros, seja ele ligado por discurso oral ou escrito, contém em seu produto de interação com funções comunicativas, alguns recursos como: gestos, expressões, imagens, gráficos, movimentos, entre outros, que repercutem na abordagem semiótica multimodal que é “a maior integração entre os vários tipos de semiose: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento”.

Entretanto, as imagens ainda são vistas como um meio de comunicação menos especializado que o verbal. A escola menospreza a leitura de textos visuais, o que acaba produzindo “iletrados visuais”.

Assim, as multimodalidades não podem passar despercebidas na utilização e exploração de gêneros em sala de aula e, como tais recursos multimodais estão presentes nos gêneros, esses se tornam amplamente semióticos. Hodge e Kress (1998) definem semiótica como:

(...) o estudo geral da semióse, isto é, dos processos de produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação (...). a semiótica social focaliza a semióse humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos (...). os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana. (HODGE E KRESS, 1998, p. 261).

Portanto, se a proposta de leitura e produção para o ensino, desde o início da educação básica, for pautada no trabalho com os gêneros e seus aspectos multimodais, conseqüentemente a capacidade de criação e o nível interpretativo desse público serão superiores a quem não teve contato na escola com os variados recursos que envolvem a linguagem.

Mayer (2001) considera que uma aprendizagem realmente significativa envolve uma ligação entre dois canais de processamento cognitivo da informação: o material verbal e o material visual. Assim, selecionar, organizar e integrar a informação de ambos os canais é a chave para uma aprendizagem significativa dos textos que aliam a materialidade visual à escrita.

Vale salientar que o uso de gêneros acontece desde a época da infância. Nesse período, a criança expõe o que aprende com o meio, com as pessoas com quem convive e com os eventos de letramento dos quais participa. Marcuschi (2003, pp. 20-21) afirma que:

Se partirmos para o ambiente familiar, podemos indagar: que uso da leitura e da escrita é feito em casa? Para que se usa a escrita e a leitura em casa? Não resta dúvida de que leitura & escrita é uma prática comunicativa interessante e proveitosa em muitos sentidos. Há o jornal e a revista para serem lidos. Há cartões e cartas pessoais para serem escritos. Há cheques para assinar, contas a fazer, recados a transmitir e listas de compras a organizar, rádio e músicas a escutar. Há as ocorrências a registrar (os famosos livros de registro de todos os condomínios). Há historinhas a contar antes de dormir. As fofocas do dia a pôr em ordem etc. etc. (MARCUSCHI, 2003, pp. 20-21)

Nessa perspectiva, os gêneros se vinculam a vida cultural e social do sujeito, participando das atividades comunicativas do dia-a-dia, sejam essas atividades realizadas através da oralidade, da leitura ou da escrita.

Além da diversidade de gêneros que fazem parte das atividades comunicativas das pessoas desde seus primeiros anos de convívio na sociedade e na família, apresenta-se também a multimodalidade da escrita. Para a semiótica social, o texto escrito por si é multimodal, ou seja, também se compõe por mais de um modo de representação. Numa página, por exemplo, além da linguagem escrita, outras formas de representação, como a diagramação, o formato e a cor das letras, a qualidade do papel, entre outros elementos, contribuem e interferem no sentido do texto.

Assim, o ato de ler não deve centralizar apenas na escrita, já que esta se constitui como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação.

Dionísio (2005, p. 188) ressalta que “a força visual do texto escrito permite que se reconheça o seu gênero mesmo que não tenhamos o domínio da língua em que está escrito”. A autora (idem p. 178) coloca ainda que:

Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc. (DIONÍSIO, 2005, p. 178)

Contudo, o sentido de um texto pode ser manifestado por formas e códigos diversos, podendo aparecer através de imagens, gestos, produções pictóricas presentes em textos verbais ou não verbais, estabelecendo a comunicação entre os sujeitos.

Dessa forma, Van Leeuwen (2004) defende que os gêneros da fala e da escrita são, de fato, multimodais: os gêneros da fala combinam a linguagem oral e a ação, num conjunto integrado. Os gêneros da escrita combinam a linguagem escrita, imagens, gráficos, também compondo um conjunto integrado.

De acordo com Dionísio (2006, p. 131) “imagem e palavra mantém uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”. O material escrito está cada vez mais combinado ao material visual. As imagens para

os pequenos fazem parte do sentido que se atribui as histórias que leem ou que são lidas para eles.

Nos dias atuais, para vivermos numa era de imagens visuais, a questão da leitura e escrita não pode ser vista de uma forma restrita a atividades monomodais, pois, no mundo contemporâneo, as pessoas passam boa parte do tempo assistindo TV, inclusive as crianças, tendo contato com a mídia impressa que fazem o uso constante de ilustrações e, em meio a isso tudo, há uma grande variedade de gêneros textuais sendo utilizados, representando diversas formas de letramento.

Portanto, a multimodalidade dos meios linguísticos em que estamos mergulhados hoje, é assunto que não pode passar despercebido na instituição escolar em qualquer nível de ensino. É impossível ler prestando atenção somente na mensagem escrita, pois como já foi dito, ela é apenas um elemento representacional que coexiste com uma série de outros.

Contudo, os textos multimodais são carregados de valores ideológicos, sendo assim, as práticas de letramento devem levar o sujeito desse letramento a uma postura de discernimento, de questionamento, de consciência crítica em relação às imagens lidas. Assim, é preciso que os alunos saibam como funcionam os textos multimodais, como interagem as imagens e a linguagem verbal num mesmo texto. Com isso, além de conhecer o funcionamento desses textos, essa nova maneira de letramento pode torná-los mais conscientes de suas escolhas.

Por essa razão, a escola precisa estar atenta ao crescente uso dos textos não-verbais e textos multimodais, buscando proporcionar aos alunos as condições necessárias para que eles cheguem ao letramento multimodal.

Com isso, procuramos compreender o papel dos textos multimodais presentes no livro didático de Língua Portuguesa (LDP) do 2º ano, *A escola é nossa: Letramento e Alfabetização*, de Márcia Paganini Cavéquia, da coleção “A escola é nossa”, se suas atividades propostas contribuem para o ensino-aprendizagem da leitura desses textos.

Consideramos importante levar em consideração o diálogo existente entre a imagem e palavra escrita, sendo este o nosso foco de estudo. Para Brait (2009), é traço constitutivo do sujeito e de sua identidade, a dimensão verbo-visual da linguagem, pois essa dimensão esta presente, em nosso cotidiano, em nossa vida social (seja por meio da internet, de outdoors, muros, espalhados pela cidade etc.). Isto é, a imagem é uma das formas de linguagem contemporânea de comunicação.

Nessa perspectiva, acreditamos que não basta ter olho “educado” para enxergar tudo que há, é preciso desenvolver capacidades específicas de leitura para os gêneros que aliam a linguagem visual à verbal.

O livro didático, nas últimas décadas, tem passado por mudanças por influência de interesses de várias ordens: a avaliação do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático para o Ensino Fundamental, questões econômicas e políticas, o público estudante, as editoras, enfim, a indústria do livro didático, de modo geral, tem sofrido mudanças. Um dos critérios da avaliação do livro didático, é que a obra apresente uma seleção de textos que propicie aos alunos o contato com gêneros diversificados. Além disso, estabelece-se como critério de qualificação que a obra utilize diferentes linguagens visuais.

Nesse contexto, julgamos necessário observar sobre os critérios de uso das imagens no material didático em questão, buscando compreender sua abordagem em atividades de leitura, enfocando o desenvolvimento de capacidades leitoras, em particular as voltadas à multimodalidade.

2. PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS

Nesse capítulo apresentaremos o percurso metodológico e a análise dos dados referentes às atividades de leitura dos textos discursivos verbos-visuais presentes em um livro didático de língua portuguesa, analisando-as na perspectiva do letramento multimodal.

2.1. Percurso metodológico

Este trabalho tem como objeto de estudo “O ensino da leitura do texto multimodal nas séries iniciais”. Buscamos realizar uma pesquisa de análise documental de cunho descritivo-analítico, adotando uma metodologia de abordagem qualitativa que, segundo Moreira (2004), “tem como foco a visão que os próprios participantes têm sobre um determinado assunto, não visando a quantidade”.

Inicialmente, selecionamos uma escola pública da cidade de João Pessoa-PB, e o livro didático (LD) da Língua Portuguesa para análise, o qual foi escolhido pelas professoras do 2º ano do ensino fundamental. Este livro foi um dos indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), 2013 para o triênio 2013 a 2015. Trata-se da obra *A escola é nossa: Letramento e Alfabetização*, da coleção “A escola é nossa”, editada no ano de 2010. Após

essa etapa, realizamos um levantamento quantitativo dos textos presentes no livro, referente apenas às atividades de leitura. Destes textos, enfocamos apenas os textos verbo-visuais, analisados com base na classificação de Kress e Van Leeuwen (2006).

Assim, para relacionar as imagens aos textos, foi elaborado o seguinte esquema de classificação: quando um texto faz menção explícita a uma imagem dizemos que esse texto **remete diretamente** à imagem, portanto esta é necessária para que se depreenda sentido de um texto (a imagem **interage** com o texto). Quando um texto não menciona diretamente uma imagem, mas podemos inferir sua relação com a mesma, dizemos que o texto remete **indiretamente** à imagem, neste caso, ou a imagem possui relação com o texto, mas não lhe acrescenta nenhuma informação (a imagem **apenas ilustra** o texto), ou a imagem, além de ilustrar, auxilia no entendimento de um determinado texto (**ilustra e influencia no entendimento** do texto). Quando um texto não menciona nem direciona a leitura de uma imagem, nem podemos inferir uma relação entre os dois, dizemos que o texto **não remete** à imagem; neste último caso, a imagem não possui ligação com os textos que a cercam (a imagem **não ilustra** o texto). Os dados dessa etapa estão representados na tabela a seguir:

	Textos presentes no LD	Quantidade	Relação imagem-texto
	Total	27	
	Verbo-visuais	23	
Categoria 1	A imagem não ilustra o texto	1	texto não remete à imagem
Categoria 2	A imagem apenas ilustra o texto	8	texto remete indiretamente à imagem
Categoria 3	A imagem ilustra e influencia no entendimento do texto	10	
Categoria 4	A imagem interage com o texto	4	texto remete diretamente à imagem

Posteriormente, quantificamos de maneira geral, quantos dos textos verbo-discursivos exploram e quantos não exploram a imagem/ilustração. Informamos os dados na tabela a seguir:

Textos verbo-visuais	Exploram a imagem	Não explora a imagem
23	6 (26%)	17 (74%)

Na etapa seguinte, quantificamos as atividades de leitura de todos os textos verbo-visuais selecionados e analisamos, no geral e por categoria,

quantas destas atividades exploram a leitura das imagens e quantas não exploram. A tabela a seguir revela os seguintes dados:

Atividades de leitura dos textos verbo-visuais	Quantidade
Total	143
Exploram as imagens	16 (11,2%)
Não exploram as imagens	127 (88%)

Atividades de leitura dos textos verbo-visuais do LD		
Categorias	Exploram a imagem	Não exploram a imagem
Categoria 1 (A imagem não ilustra)	0	8
Total	8	
Categoria 2 (A imagem apenas ilustra o texto)	2	48
Total	50	
Categoria 3 (A imagem ilustra e influencia no entendimento do texto)	0	58
Total	58	
Categoria 4 (Imagem interage com o texto)	14	13
Total	27	

Após essa etapa, quantificamos, por categoria, os textos que exploram e os que não exploram as imagens a partir de suas atividades, assim como os que a autora do LD oferece ao professor sugestões de ações de leitura direcionadas a essa exploração e os que ela não oferece. A tabela abaixo apresenta esses dados:

Categorias	Atividades de leitura	Quantidade de textos	Textos em que a autora oferece sugestões de ações de leitura direcionadas à exploração da imagem/ilustração	Textos em que a autora não oferece sugestões de ações de leitura direcionadas à exploração da imagem/ilustração
Categoria 1 (A imagem não ilustra)	Exploram as imagens	0	-	-
	Não exploram as imagens	1	-	1
Categoria 2 (A imagem apenas ilustra o texto)	Exploram as imagens	2	1	1
	Não exploram as imagens	6	3	3

Categories	Atividades de leitura	Quantidade de textos	Textos em que a autora oferece sugestões de ações de leitura direcionadas à exploração da imagem/ilustração	Textos em que a autora não oferece sugestões de ações de leitura direcionadas à exploração da imagem/ilustração
Categoria 3 (A imagem ilustra e influencia no entendimento do texto)	Exploram as imagens	0	-	-
	Não exploram as imagens	10	6	4
Categoria 4 (Imagem interage com o texto)	Exploram as imagens	4	3	1
	Não exploram as imagens	0	-	-
Total		23	13 (57%)	10 (43%)

2.2. Análise de dados

De acordo com os dados apresentados, observamos que, dos 23 textos discursivos verbo-visuais presentes no LD, apenas 6 (26%) exploram a imagem/ilustração em suas atividades de leitura, representando 16 atividades. Portanto, das 143 atividades referentes ao total de textos selecionados, 127 (88,8%) não exploram a imagem/ilustração.

Vale salientar que em todos os textos selecionados, a autora oferece ao professor sugestões de ações direcionadas à leitura, que levam os alunos a refletirem sobre o texto, antes mesmo da leitura propriamente dita, visando contribuir para uma leitura mais significativa.

Algumas dessas sugestões são direcionadas a exploração da imagem/ilustração pelo aluno, à medida que este é levado a observá-la, relacionando-a ao texto verbal.

No entanto, observamos que as sugestões direcionadas à exploração da imagem/ilustração se dão independentes dessa exploração nas atividades de leitura. A história em quadrinhos, “O pirulito”, de Eva Furnare, além de explorar a imagem/ilustração em suas atividades, a autora do LD dá sugestões de ações voltadas a essa exploração; sugere, por exemplo, que o professor proponha aos alunos a observação dos quadrinhos e questione-os da relação existente entre eles, chamando também a atenção para a expressão da personagem (bruxinha), e etc. Veja:

LEITURA 2

Você gosta de brincar com brinquedos? Você tem muitos brinquedos? Saiba que nem sempre eles precisam ser comprados em lojas!

Vale o que diz o texto a seguir:

Meus brinquedos

Algumas pedras, um carretel de linha, uns galinheiros, e a brincadeira começa. Para se divertir não é preciso muita coisa; basta, principalmente, um pouco de imaginação! Há muito tempo o tecido, a madeira, o couro, o papel, o ferro se transformam em milhares de brinquedos. O plástico adquire também todas as formas, todas as cores.

AGORA, ALGUNS ALUNOS DA SALA VÃO RECONTAR ORALMENTE A HISTÓRIA. UM ALUNO PODE INICIAR A NARRAÇÃO E OS DEMAIS, UM APÓS O OUTRO, VÃO NARRANDO EM SEQUÊNCIA.

Interpretação escrita

- QUE PERSONAGENS PARTICIPAM DA HISTÓRIA DO PIRULITO?
- VOLTE À HISTÓRINHA E OBSERVE OS DOIS PRIMEIROS QUADRINHOS. NELES, PARECE QUE TUDO ESTÁ TRANQUILO O QUE FEZ COM QUE TERMINASSE ESSA TRANQUILIDADE?
- A BRUXINHA UTILIZA UM INSTRUMENTO QUE É GERALMENTE USADO PELAS FADAS NAS HISTÓRIAS. QUE INSTRUMENTO É ESSE?
- OBSERVE COM ATENÇÃO A EXPRESSÃO DA BRUXINHA NO QUADRINHO AO LADO. O QUE ESSA EXPRESSÃO INDICA? PINTE A OPÇÃO CORRETA.

ELA ESTÁ ESPANTADA. ELA ESTÁ CONTENTE.
 ELA ESTÁ BRAVA.

5. VOLTE À HISTÓRIA E VEJA NOVAMENTE O QUINTO QUADRINHO. O QUE ESTÁ ACONTECENDO NELE? ASSINALE A OPÇÃO QUE RESPONDE CORRETAMENTE A ESSA QUESTÃO.

A BRUXINHA ESTÁ JOGANDO ÁGUA NA FORNHA.
 A BRUXINHA ESTÁ ENSAIANDO UM PASSO DE DANÇA.
 A BRUXINHA ESTÁ FAZENDO UMA MÁGICA.
 A BRUXINHA TRANSFORMOU A _____ EM UM _____

6. COMPLETE A FRASE A SEGUIR DE ACORDO COM O TEXTO.

A BRUXINHA TRANSFORMOU A _____ EM UM _____.

7. SE VOCÊ TIVESSE UMA VARINHA, COMO A DA BRUXINHA, QUE MÁGICA FARIAS? ESCREVA OU DESENHE!

8. A BRUXINHA É A MAIS FAMOSA DAS PERSONAGENS DE EVA FURNARI. GRACAS A SEU CHARME E SIMPATIA, ESSA PERSONAGEM FAZ BASTANTE SUCESSO ENTRE A GAROTADA.

Já no texto “Brinquedos”, a autora do LD sugere ao professor que antes dos alunos iniciarem a leitura do texto, peça-lhes para que observem as fotografias dos brinquedos retratados, digam quais são, o que têm em comum e qual a relação que eles imaginam que há entre as imagens e o texto que vão ler. Nesse caso, não há exploração da imagem em sua atividade de leitura. Observe:

LEITURA 1

Você gosta de brincar com brinquedos? Você tem muitos brinquedos? Saiba que nem sempre eles precisam ser comprados em lojas!

Vale o que diz o texto a seguir:

Meus brinquedos

Algumas pedras, um carretel de linha, uns galinheiros, e a brincadeira começa. Para se divertir não é preciso muita coisa; basta, principalmente, um pouco de imaginação! Há muito tempo o tecido, a madeira, o couro, o papel, o ferro se transformam em milhares de brinquedos. O plástico adquire também todas as formas, todas as cores.

AGORA, ALGUNS ALUNOS DA SALA VÃO RECONTAR ORALMENTE A HISTÓRIA. UM ALUNO PODE INICIAR A NARRAÇÃO E OS DEMAIS, UM APÓS O OUTRO, VÃO NARRANDO EM SEQUÊNCIA.

Interpretação escrita

- O texto lido foi retirado de um material impresso. Qual é o título desse material?
- Você acha que esse texto foi escrito especialmente para adultos, para adolescentes ou para crianças? Explique sua resposta.
- De acordo com o texto, qual é o principal elemento para que a pessoa possa se divertir? Assinale a opção correta.
- Que materiais são usados desde há muito tempo para confeccionar os brinquedos?
- Para que a brincadeira seja divertida, é necessário que os brinquedos sejam novos e comprados?
- Qual é seu brinquedo preferido? E qual brincadeira você prefere?

Compare sua resposta com a de um colega e verifique se vocês gostam dos mesmos brinquedos e de quais mesmos brincadeiras.

Meus brinquedos

Algumas pedras, um carretel de linha, uns galinheiros, e a brincadeira começa. Para se divertir não é preciso muita coisa; basta, principalmente, um pouco de imaginação! Há muito tempo o tecido, a madeira, o couro, o papel, o ferro se transformam em milhares de brinquedos. O plástico adquire também todas as formas, todas as cores.

AGORA, ALGUNS ALUNOS DA SALA VÃO RECONTAR ORALMENTE A HISTÓRIA. UM ALUNO PODE INICIAR A NARRAÇÃO E OS DEMAIS, UM APÓS O OUTRO, VÃO NARRANDO EM SEQUÊNCIA.

Analisando por categoria, constatamos que as atividades que mais exploram a imagem foram as da categoria 4, justamente a que o texto e a imagem já possuem uma relação de interação. Nesta categoria, dos seus 4 textos, 3 (75%), além de explorarem a imagem, ainda oferecem ao professor sugestões de ações de leitura direcionadas a essa exploração. Veja o exemplo abaixo:

LEITURA 1

O texto a seguir trata de um assunto bastante importante. Vamos saber qual é esse assunto?

Você está crescendo.

Quando nasceu, você se alimentava só de leite. Foi o leite que fez você crescer...

Bastante! Em pouco tempo, você já comia muitas outras coisas. Isso o ajudou a crescer ainda mais.

A medida que você cresce, começa a gostar mais de alguns alimentos do que de outros. As vezes, preferis guloseimas em vez de uma refeição.

Mas agora você já é grande o bastante para se alimentar de forma mais sensata...

Você é mesmo?

Cada alimento ajuda seu corpo de um modo diferente. Alguns ajudam a desenvolver o seu corpo.

gulosas: docinhos, bolachinhas, doces, pouco nutritivos, como biscoitos, macarrão e salgadinhos.

sensata: verduras, legumes.

Interpretação escrita

- O texto trata da alimentação de quando a pessoa é bebê. Qual é o alimento mais consumido nessa fase da vida?
- Segundo o texto, o que é se alimentar de forma sensata?
- De que diferentes maneiras os alimentos ajudam o corpo?
- Dê exemplos de alimento que:
 - ajudam o corpo a se desenvolver
 - dão ao corpo energia
 - mantêm o corpo funcionando bem
 - ajudam o corpo a armazenar energia
- Tomar água também faz parte de uma alimentação sensata?

Meus brinquedos

Algumas pedras, um carretel de linha, uns galinheiros, e a brincadeira começa. Para se divertir não é preciso muita coisa; basta, principalmente, um pouco de imaginação! Há muito tempo o tecido, a madeira, o couro, o papel, o ferro se transformam em milhares de brinquedos. O plástico adquire também todas as formas, todas as cores.

AGORA, ALGUNS ALUNOS DA SALA VÃO RECONTAR ORALMENTE A HISTÓRIA. UM ALUNO PODE INICIAR A NARRAÇÃO E OS DEMAIS, UM APÓS O OUTRO, VÃO NARRANDO EM SEQUÊNCIA.

Já nos textos que remetem indiretamente à imagem (a imagem apenas ilustra ou ilustra e influencia no entendimento), referentes às categorias 2 e 3, 39% além de não explorarem a imagem em suas atividades, neles, a autora também não oferece sugestões de ações de leitura direcionadas a essa exploração, uma porcentagem considerável. Logo abaixo estão exemplificados dois desses textos.

LEITURA 1

OS NOMES DAS PESSOAS GERALMENTE CONTÊM UM SIGNIFICADO. VAMOS LER UM TEXTO QUE FALA SOBRE ISSO?

NOMES DE GENTE

TEM MUITO NOME DE GENTE MUITO SIGNIFICADO

PREVIDENTE QUE É PRUDENTE*
TITO QUE É HONRADO*
HUGO QUE É PREVIDENTE*
REINALDO QUE É OUSADO*
TEM MUITO NOME DE GENTE MUITO SIGNIFICADO [...]

PRUDENTE: OUVIDOSO
HONRADO: HONRADO, SÉRIO
PREVIDENTE: CAUTELOSO
OUSADO: FRENTE A DIFICULDADE

DULCE: QUER DIZER QUE É DOCE LIA, QUE É TRABALHADORA OLGA, QUE É HONRE* MOÇA BERENICE, A VENCEDORA MÁBARA, É ESTRANGEIRA* ESTELA, QUE É ESTRELA NO MEIO DE TANTAS BELAS É VERA QUE É VERDADEIRA [...]

BRUNO: ALBERD E SEME POUCA AMAR O QUE É VERDADEIRO: NÃO É VÉR

NOME: DA VEM DE FAMÍLIA DA NOBREZA, DA HONRARIA
ESTRANGEIRA: DE OUTRO PAÍS

COMPRISE COM OS COLEGAS UMA MANEIRA DE FAZER A LETURA GERAL DO TEXTO: A PROFESSORA VAI AJUDAR VOCÊS A SE ORGANIZAREM

Interpretação escrita

1. O TEXTO NOS DIZ QUE:

EXISTEM MUITOS NOMES DE GENTE.
 EXISTEM POUCOS NOMES DE GENTE.

2. O TEXTO EXPLICA O SIGNIFICADO DE ALGUNS NOMES. O QUE SIGNIFICA:

LIA? TRABALHADORA
TITO? HONRADO
BERENICE? VENCEDORA
ESTELA? ESTRELA
NEUS? HONRADO

3. EM SUA ORNAÇÃO, QUE SENTIDO O TRECHO A SEGUIR EXPRESSA?

"NO MEIO DE TANTAS BELAS É VERA QUE É VERDADEIRA?"

QUAL O NOME DESTA CRIANÇA QUE NÃO É TRABALHADORA E QUE TRABALHA?

QUE SIGNIFICADO TEM ESTRELA NO TEXTO? ELA É UMA ESTRELA.

LEITURA 2

“Você sabia que algumas espécies animais correm o risco de desaparecer? Leia o texto e veja para se informar sobre um dos casos especiais.”

Oncas-pintadas

Nome científico: *Panthera onca*.
Nome popular: onça-pintada ou jaguar.
Onde vive: é encontrada nos Estados Unidos, no México, na Argentina e no Brasil.

Causas da extinção: destruição do seu habitat* natural e a consequente diminuição dos animais que lhe servem de alimentação, além da caça para a venda da pele.

Descrição física: o macho adulto chega a medir 2,00 m de comprimento, incluindo a cauda, e a pesar 100 kg; sua pelagem é amarelo-clara, tendendo às vezes para um dourado mais forte; suas patas são escuras.

Alimentação: alimenta-se de animais como capivaras, porcos-do-mato, veados, jacarés e peixes.

* habitats: lugar em que vive um ser vivo.

Interpretação escrita

1. O texto da página anterior é uma **ficha informativa**. Explique como ela é composta.

2. Esse texto foi escrito com uma finalidade principal. Assinale a opção que indica essa finalidade.

Narrar um conto em que a onça-pintada é personagem.
 Transmitir ao leitor informações sobre o animal onça-pintada.

3. Você sabia que esse animal está em extinção? Se já sabia, como tomou conhecimento disso?

4. De que a onça-pintada se alimenta?

5. De acordo com o texto, quais são as causas do risco de extinção desse animal?

6. Volte ao texto e localize o nome científico da onça-pintada. Você sabe dizer para que serve esse nome?

Vale salientar que, da categoria 1, só há um texto em que a imagem não ilustra, ou seja, o texto não menciona nem direciona a leitura da imagem, portanto não há relação entre as duas. Observe o texto abaixo, o qual contempla o gênero bilhete:

LEITURA 2

Na hora de ler o bilhete, observe o nome do remetente e o destinatário. Não esqueça de ler o endereço e o telefone.

Na hora de ler o bilhete, observe o nome do remetente e o destinatário. Não esqueça de ler o endereço e o telefone.

Na hora de ler o bilhete, observe o nome do remetente e o destinatário. Não esqueça de ler o endereço e o telefone.

Interpretação escrita

1. Quem escreveu o bilhete?
Daniele

2. A quem o bilhete se destina?
Daniele

3. Quando a mensagem foi escrita?
10/05/2021

Contudo, de acordo com os dados apresentados, observamos que 17 (74%) dos 23 textos não exploram a imagem/ilustra. E desses 17 textos, 8 (47%), além de não explorarem a imagem/ilustração em suas atividades, a autora não oferece sugestões de ações voltadas a essa exploração. Isso significa que, em 34,8% dos textos multimodais analisados, a imagem assume função meramente ilustrativa.

Considerações finais

Com referência à mobilização das capacidades leitoras visuais, a partir das atividades de leitura, podemos dizer que o material didático não as efetiva em sua plenitude, embora apontem para um trabalho em que a linguagem visual seja levada em consideração, conforme indicaram os dados apresentados.

Belmiro (2003) apud Barros e Costa (2012), reflete sobre a presença das imagens no livro didático, e tendo a educação visual como parte do processo de formação cultural dos alunos, questiona se o livro didático “conformado por interesses de diferentes ordens, como o econômico, o político, além da comunidade que o faz existir, como o público estudante, as editoras, entre outros, pode consagrar espaço para a visualidade circundante, mantendo a vivacidade criadora da imagem”.

Baseado nessa reflexão da autora, podemos dizer que os dados revelaram que, de modo geral, as imagens em textos multimodais parecem incluídas no projeto gráfico do livro, até por exigência dos critérios de avaliação do livro didático, porém poderiam ser mais exploradas nas atividades de leitura propostas, de forma a contribuir para desenvolver as capacidades leitoras de textos multimodais, auxiliando, conseqüentemente, na compreensão do conteúdo.

Nessa perspectiva, observamos que o livro analisado deveria contribuir com mais eficiência para o desenvolvimento das capacidades específicas voltadas ao letramento multimodal dos estudantes. Acreditamos que sejam necessárias atividades de leitura que se proponham a ir além da leitura do verbal, dando oportunidade para que os alunos se apropriem de diversas formas de letramento, de modo a responder às exigências contemporâneas de leitura, posicionando-se de maneira crítica nas mais variadas situações ou contextos.

Vale salientar, que a autora do livro didático em questão deveria, a nosso ver, oferecer sugestões para o professor em todos os textos multimodais

verbo-visuais no que se refere à leitura da imagem, associando-a ao texto verbal. De acordo com Barros e Costa (2012) “a simples inserção do gênero não garante que o aluno observe a imagem, associe-a aos conceitos estudados e signifique-a naquele contexto”.

No entanto, se o professor direcionar a leitura destes textos, a partir da exploração de suas imagens, relacionando-as ao texto escrito, além de contribuir para o letramento multimodal, possibilitará o desenvolvimento das capacidades leitoras referentes aos textos verbais escritos, na medida em que articula as linguagens visual e verbal, formando leitores e produtores de textos competentes.

Referências

BELMIRO, C. A. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: BARROS, C. G. P. de, COSTA, E. P. M. **Os gêneros Multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?** *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 38-56, Jul/Dez. 2012.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. H. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p.15-25.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa, primeiro e segundo ciclo.** Brasília: 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. SP:EDUC, 1999

DIONÍSIO, A. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KAROWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (orgs). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino.** 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. (horas.). **Fala e Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 177-204.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Editora Autores Associados, 6ª edição, 1984.

HODGE, R., KRESS, G. **Social Semiotics.** London: Polity Press, 1988. In: ALMEIDA, A. C. M. de. **Recursos Multimodais como ferramenta de interação e ensino da língua materna.** Garanhuns – UAG, UFRPE;

IBGE, Censo Demográfico, Mapa do analfabetismo no Brasil, Brasília, MEC/ INEP, 2003. JONES DIAZ, Criss; MAKIN, Laurie. Literacy as social practice. In: KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. Revista Múltiplas Leituras, v. 3, n. 1, p. 18-36, jan/jun. 2010;

KLEIMAN, A. B. (Org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.

KLEIMAN, A; VIEIRA, J. A. “Novas tecnologias e subjetividades – o impacto identitário das tecnologias da informação e comunicação (Internet)”. In: SANTOS, J. M. dos. **Letramento Multimodal e o texto em sala de aula.** 2006. 126 f. (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, UnB, Brasília.

KRESS, G. e VAN LEEUWEN , T. **Reading images: The grammar of visual design.** 2.ed. London: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, Luiz. **Da Fala para a Escrita:** atividades de retextualização. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. 133 pp.

MAYER, R. **Multimedia learning.** In: BARROS, L. P. de. Capacidades de leituras de textos multimodais. Cuiabá: EDUFMT, n. 19, 2009. pp. 161-186.

MOREIRA, D.A. **O Método Fenomenológico na Pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 152p. 2004.

SOARES, M. B. Linguagem e escola: uma perspectiva social. In: SANTOS, J. M. dos. **Letramento Multimodal e o texto em sala de aula.** 2006. 126 f. (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, UnB, Brasília.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SOARES, M. B. **Língua escrita**, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, 1995, pp. 5 – 16.

STREET, B. V. Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. In: SANTOS, J. M. dos. **Letramento Multimodal e o texto em sala de aula**. 2006. 126 f. (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, UnB, Brasília.

VAN LEEUWEN, T. Ten reasons why linguistics should pay attention to visual communication. In: BARROS, L. P. de. **Capacidades de leituras de textos multimodais**. Cuiabá: EDUFMT, n. 19, 2009. pp. 161-186.

VIEIRA, J. A. Práticas sociais de letramento e ensino crítico em língua portuguesa. In: SILVA, D. E. G; VIEIRA, J. A. **Práticas de Análise do Discurso**. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica, 2006. No prelo. In: SANTOS, J. M. dos. **Letramento Multimodal e o texto em sala de aula**. 2006. 126 f. (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, UnB, Brasília.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA PARA ESTUDANTES SURDOS: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

MARCLEY DA LUZ MARQUES

Graduada em Letras pela UEPB e Letras/Libras pela UFPB, Mestre pela UFCG, professora de Língua Portuguesa e Libras do Instituto Federal da Paraíba- IFPB, marcleymarques@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho faz uma discussão sobre o ensino da escrita de Língua Portuguesa para estudantes surdos e tem como objetivo analisar o “Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua Portuguesa para surdos”. O embasamento teórico sobre a educação de surdos está ancorado em Strobel e Fernandes (1998) e Slomski (2012), e sobre a metodologia de ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos em Fernandes (2003), Salles (2004), Quadros e Schmiedt (2006), Campello (2008) e Pereira (2014). A metodologia do trabalho se enquadra em uma abordagem qualitativa e recorreu aos métodos de pesquisa documental e bibliográfica para a coleta de dados. Para análise dos dados, usou os estudos de Bardin (2020) por meio de Análise de Conteúdo em uma perspectiva interpretativa. Constatou-se que o “Currículo da cidade” traça diretrizes com objetivos definidos segundo eixos norteadores, dando ênfase à língua de sinais como instrumento para a aquisição de uma segunda língua, entretanto, o documento analisado não especifica sobre avaliação e correção da escrita do surdo, como também da formação de professores no ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino, Língua Portuguesa, Escrita, Surdo.

INTRODUÇÃO

A escolha por essa temática se deu em decorrência das inquietações acerca do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) para estudantes surdos, já que esta língua é de modalidade oral-auditiva, o que nos leva a refletir sobre as metodologias de ensino para a aprendizagem da LP escrita para pessoas que não ouvem. Então, o interesse em fazer este trabalho partiu dos encontros pedagógicos com os professores da disciplina de Língua Portuguesa do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus Sousa.

Durante a busca por um currículo que orientasse o ensino de Língua Portuguesa para surdos foi encontrado apenas um com uma estrutura por série/ano. Em 2019, o governo municipal da cidade de São Paulo instituiu um currículo para atender as necessidades dos estudantes surdos, a partir do documento “Currículo da cidade: Educação especial: Língua Portuguesa para Surdos”, com a premissa que construam conhecimento sobre a Libras, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Esse material corresponde aos nove anos do Ensino Fundamental em escolas municipais.

O referido trabalho destaca a Lei nº 10.436/02, habitualmente conhecida como a Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais), porque este documento reconhece a Libras como meio de comunicação da comunidade surda, mas regulamenta que não poderá substituir a LP na modalidade escrita, sendo assim, é necessário buscar estratégias de ensino para às pessoas surdas.

Nesse sentido, a partir dessas considerações iniciais indaga-se sobre qual seria uma metodologia mais adequada, de ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos? Sente-se a necessidade de problematizar as especificidades possíveis nas estratégias metodológicas de ensino de escrita de LP para estudantes surdos. Para isso, partimos do objetivo de discutir sobre o ensino da LP na modalidade escrita para escolares surdos, considerando as peculiaridades linguísticas destes quanto ao uso da Libras, seja como a sua língua materna ou primeira língua.

Buscando responder a pergunta e dando suporte ao objetivo maior, esta pesquisa irá examinar as legislações brasileiras acerca do ensino de LP escrita para estudantes surdos; como também analisar as metodologias de ensino de escrita de LP para surdos e fazer uma Análise de Conteúdo ancorada nos estudos de Bardin (2020) na perspectiva interpretativa do “Currículo da cidade: Educação especial: Língua Portuguesa para surdos”.

METODOLOGIA

A abordagem desta pesquisa é qualitativa porque segundo Neves (1996, p. 01) “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”, tendo como metodologia a pesquisa documental e bibliográfica, já que será analisado o “Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua Portuguesa para surdos”, com base, na Lei nº 10.436/02, no Decreto nº 5.626/05, no Plano Nacional de Educação (2014), no Relatório sobre Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014) e na Lei nº 13.146/15.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 174) “a pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. E o método bibliográfico tratado por Lakatos e Marconi (2003, p.183) tem a finalidade de “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”.

Então, a pesquisa foi dividida em três etapas, a primeira etapa foi a coleta dos dados documentais, realizou-se no *site* do Ministério da Educação (MEC)¹ por Leis, documentos e Decreto que tratam sobre o ensino de LP na modalidade escrita para escolares surdos, sendo selecionados: a Lei nº 10.436/02, o Decreto nº 5.626/05, o Plano Nacional da Educação - Lei nº 13.005/14, o Relatório sobre Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014) e a Lei nº 13.146/15, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Depois de elencados os documentos, fez-se uma leitura minuciosa e seleção dos artigos que regulamentam o ensino na modalidade escrita da língua oficial do país.

Dessa forma, a pesquisa baseou-se em publicações científicas no site do Google acadêmico, plataformas Scielo e CAPES. Seguindo um cronograma de atividades que se iniciou no mês de maio de 2020 com a escolha do tema: Ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos, durante as buscas no mês de junho de 2020, encontrou apenas um o “Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Portuguesa para Surdos” documento da cidade de São Paulo (2019) para educação de surdos, esse estruturado por série/ano e na perspectiva de ensino de Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2.

1 <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>.

A segunda etapa desta pesquisa foi uma revisão bibliográfica, buscou-se compreender o que os pesquisadores Strobel e Fernandes (1998) e Slomski (2012) tratavam sobre a Língua Brasileira de Sinais e as metodologias de ensino de LP na modalidade escrita, através do estudo dos gêneros textuais de Marcuschi (2005), sequência didática na visão de Silva e Frydrych (2016), a pedagogia visual no aporte teórico de Campello (2008) e a didática para o ensino da escrita de acordo com Fernandes (2003), Salles (2004), Quadros e Schmiedt (2006) e Pereira (2014).

A terceira e última etapa fez a Análise de Conteúdo por meio dos estudos de Bardin (2020) no viés interpretativo do “Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Portuguesa para Surdos” (2019), que é uma proposta de educação para surdos na rede municipal de Educação da cidade de São Paulo, pois visa complementar o que as legislações garantem sobre o ensino de LP na modalidade escrita. A partir de uma leitura criteriosa, fizeram-se recortes deste documento para discutir as diretrizes que norteiam a aprendizagem da LP para surdos, como também sobre avaliação, formação de professores e materiais didáticos.

Portanto, a pesquisa apresentou o Currículo da Cidade (2019), fez uma discussão sobre as estratégias metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos e ressaltou o que as legislações amparam.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões acerca de ensino de Língua Portuguesa para surdos são importantes, porque esclarecem quais metodologias de ensino proporciona acessibilidade em uma sociedade majoritária ouvinte, pois muitas vezes o surdo é de uma família ouvinte, precisa compreender o que lhe cerca, consequentemente, trabalhar e ingressar na academia. Segundo (SLOMSKI, 2012, p. 72):

Dominando a habilidade de compreender e sinalizar fluentemente sua língua de sinais e a de ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que vive, a pessoa surda conseguirá alcançar níveis mais elevados de ensino, podendo, assim, exercer plenamente sua cidadania.

No Brasil foi sancionada a Lei nº 10.436/02, essa reconhece a Libras como instrumento de comunicação e expressão, em contrapartida a língua de sinais não substitui a língua oficial do país na modalidade escrita. A

Libras também apresenta variação linguística, um país de grande extensão territorial, tem uma diversidade cultural que conseqüentemente influencia a língua, segundo as autoras Strobel e Fernandes (1998) essa variação na língua acompanha os elementos histórico, social, regional e cultural dos usuários da língua. Em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamenta a Lei anterior e no Art. 14 determina “o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas” (BRASIL, 2005, p. 3).

Ainda sobre a oferta de educação, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14, estabelece Diretrizes e Metas da educação brasileira com o objetivo de oferecer um ensino de qualidade que atenda às necessidades específicas dos alunos e o respeito às diversidades, logo, não seria diferente com o público surdo, então, de acordo com esta Lei a Meta 4 estratégia 4.7:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art.22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille e de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014, p. 24).

Esta mesma Lei do PNE (2014) mais precisamente na Meta 5 que responde ao quesito do processo de Alfabetização, na estratégia 5.7 trata sobre a alfabetização das crianças surdas:

Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal (BRASIL, 2014, p. 26).

Dessa maneira, de acordo com Fernandes (2003) é preciso compreender que para o surdo a aquisição da primeira língua, a língua de sinais, fará toda a diferença na aquisição de uma segunda língua, mesmo sendo essa na modalidade escrita, pois, oferece ao sujeito uma base linguística e apreensão do campo semântico do texto, porque passa a usar seu conhecimento prévio para contextualizar o conteúdo do texto, então o estudo da escrita precisa estar vinculado a situações de uso:

Apropriação da escrita pelos surdos seja possível e que esta possa se dar de forma significativa, vinculada a contextos reais de uso, extrapolando as relações estruturais, em direção ao nível discursivo que, de fato, lhe confere sentido. Tal apropriação é mediada pela língua de sinais e por ela significada. (FERNANDES, 2003, p. 100).

Para o aprendizado de uma segunda língua (L2), a criança/estudante com surdez utilizará seus conhecimentos na Libras para construir estratégias comunicativas, que facilitam sua aprendizagem (PEREIRA, 2014). O mesmo ocorre com crianças ouvintes em período de aprendizagem da língua escrita, pois, estas tomam como base a língua oral que aprenderam no seio familiar de maneira natural e através da interação cotidiana (PEREIRA, 2014). Segundo Pereira (2014, p. 148) “os alunos surdos vão recorrer ao seu conhecimento da Língua Brasileira de Sinais no aprendizado da Língua Portuguesa, sua segunda língua”.

Nesse sentido, quanto mais cedo o surdo aprender a língua de sinais, mais tornam fluente e independente nas relações de interação, todavia o ambiente familiar, escolar e social precisa propiciar a aquisição da língua (PEREIRA, 2014). Para Botelho (2002), os surdos com dificuldade de desenvolvimento na língua são caracterizados pela falta de acesso a uma língua que dominem e não aos problemas da perda auditiva.

As propostas metodológicas de ensino de LP para surdos na modalidade escrita têm como base o texto, de acordo com Salles (2004, p. 20) “no ensino de língua, o texto tem sido apontado como um recurso por excelência”. Então, que o ensino a partir do texto não seja para decodificação de palavras, de acordo com Pereira (2014, p. 149):

O objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como para os alunos ouvintes, deve ser habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais. Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos.

Desta forma, uma aprendizagem apoiada numa relação interacionista entre as línguas de instrução, segundo Pereira (2014, p. 141) em seus estudos sugere “proposta de ensino, fundamentada na concepção discursivo-interacionista de língua e que se apoia na língua de sinais”.

Ainda sobre aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita seja por meio de gêneros textuais, “são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais” (MARCUSCHI, 2005, p. 25), corrobora para desconstruir a aquisição de uma língua superficial, um estilo tradicional centrado em frases e decodificação de palavras (MARCUSCHI, 2005).

Haja vista, a língua escrita só faz sentido quando construída por meio de textos. Para Quadros e Schmiedt (2006, p. 31) “as crianças precisam internalizar os processos de interação entre quem escreve e quem lê para atribuir o verdadeiro significado à escrita”.

Lodi (2014) ressalta que é fundamental ter ciência que ser fluente na língua não que dizer conhecedor de gênero textual, mas que esse desconhecimento prejudica a compreensão de textos. Por isso que atualmente o ensino de Língua Portuguesa, principalmente nas séries iniciais, é pautado pelo uso de sequência didática.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 82 *apud* SILVA e FRYDRYCH, 2016, p. 3), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Então, o ensino de um texto em sequência didática é introduzir o tema do texto, conhecer o gênero textual, em seguida fazer análise linguística até a reprodução do texto, pois, o estudo da Língua Portuguesa engloba o estudo da temática e do gênero textual e não frases descontextualizadas com o mero pretexto de estudar a gramática normativa, de acordo com Silva e Frydrych (2016, p. 5) “contemplar o estudo da temática e do gênero textual, e não apenas de elementos gramaticais”.

Sendo assim, o trabalho para realização da sequência didática com estudantes surdos deve pautar em leituras dos textos na língua de sinais, segundo Quadros e Schmiedt (2006) narrar/contar a história, fazer o relato do texto na íntegra na língua do aluno surdo, como também, compreender os vocábulos presentes no texto, pois dará subsídio para desenvolver um trabalho coerente.

Ainda nessa mesma perspectiva, Lodi (2014, p. 177) afirma que precisamos “possibilitar o conhecimento da leitura, que garantirá aos sujeitos o conhecimento do texto em sua dimensão genérica (do gênero discursivo que o constitui)”.

Para efetivação de uma educação inclusiva para surdos, precisamos compreender que o método do bilinguismo é a proposta mais coerente, porque não tem como prioridade uma única língua, esse método enfatiza a

cultura surda, direciona para uma educação efetiva, portanto, a metodologia de ensino para surdos não será a mesma para estudantes ouvintes, por isso que o professor deve conhecer a especificidade dos estudantes, e passar por uma formação adequada para compreender essa diferença, assim aplicar na sala de aula estratégias adequadas às expectativas de aprendizagem para o surdo.

A presença do aluno Surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno Surdo, o aluno Surdo está na escola, então cabe aos professores criar condições para que este espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola, ser um espaço que promove a inclusão escolar... (GONÇALVES; FESTA, 2013, p. 2).

Na perspectiva da pedagogia surda, as autoras surdas Perlin e Strobel (2008, p. 21) afirmam que “[...] pensamos que a pedagogia surda provoca a sensação de que não somos segregados, não somos o estereótipo do diferente, vivemos o respeito à alteridade”. Nesse sentido, é uma educação na diferença por meio da mediação intercultural que propicia na construção da identidade do surdo.

Em consonância sobre a pedagogia surda, a autora Vilhalva (2004, p. 3), destaca que essa pedagogia é:

[...] um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar, podendo ser contempladas através das histórias em LIBRAS e passadas pelos Surdos sinalizadores mais velhos [...] os sinais, as histórias, os hábitos que fazem a formação visuo-espacial, tudo que pertence a Cultura Surda transmitida pela Língua de Sinais.

Pensar na educação de surdos não é apenas transmitir o conhecimento em Libras, mas requer o uso de práticas imagéticas relacionadas ao objeto de estudo, segundo a autora Campello (2008, p. 136):

A técnica dos aspectos da visualidade na educação de Surdos exige, sobretudo, o uso da imagem, captando em todas as suas essências que nos rodeiam, traduzindo todas as formas de interpretações e do seu modo de ver, de forma subjetiva e objetiva. Não é, simplesmente, usar a língua de sinais brasileira, como uma língua simples, mecanizada, e sim, muito mais. Exige perceber todos os elementos que rodeiam os sujeitos Surdos enquanto signos visuais.

Os elementos visuais são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, e para o ensino de uma segunda língua devemos reconhecer que o sujeito está cercado de situações que requer uma compreensão textual, não-verbal, pois a multiplicidade de textos escritos e símbolos faz parte da realidade, dessa forma, faz-se necessário usar desses recursos para inserir o ensino de uma nova língua, por meio de práticas que fazem sentido no seu meio social, portanto, usar do letramento a partir dos diversos gêneros discursivos e não de uma estrutura que muitas vezes preocupa-se na ordem gramatical.

Face ao exposto, a proposta de um currículo que tem como objetivo trabalhar os conteúdos e materiais que estejam relacionados a especificidade, diferença linguística e cultural do público atendido, em síntese, que a língua de sinais faça parte das práticas de ensino, como língua de instrução, comunicação e de pertencimento.

Análise do Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Portuguesa para Surdos

O Currículo é alinhado na perspectiva de Educação Integral, pois orienta um trabalho com foco na cultura da paz, direitos humanos, democracia, ética e da sustentabilidade, de acordo com o Programa de Metas 2017-2020 da Prefeitura Municipal de São Paulo. É estruturado da seguinte forma:

Organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar a Autorial) e apresenta como base: a Matriz de Saberes; os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; os Eixos Estruturantes; os Objetivos de Conhecimento, conforme consta na parte 2 deste documento, bem como os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Língua Portuguesa para Surdos. (SÃO PAULO, 2019, p. 14).

A elaboração da Matriz de Saberes do Currículo (2019) foi estruturada a partir do resultado de uma pesquisa em 2017 com os estudantes da rede municipal a fim de contemplar a participação deles na construção deste tópico e corroborando com um currículo democrático, vale ressaltar que o documento não deixa claro se a pesquisa teve a participação dos estudantes surdos.

Este Currículo não é prerrogativa para todas as escolas da cidade de São Paulo, pois o documento estabelece para estudantes surdos matriculados em escolas municipais bilíngues e para os atendidos em Sala de

Recursos Multifuncionais, não corrobora com a Lei nº 13.146/15, pois no art. 28 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” (BRASIL, 2015, p. 8), portanto, esta lei afirma que deve ofertar a educação bilíngue como também o ensino de LP na modalidade escrita para estudantes surdos nas escolas, sejam elas bilíngues e inclusivas, então, o Currículo deveria ser implantado em todas as escolas municipais da cidade de São Paulo, mas estabelece:

Após a incorporação das contribuições pela equipe técnica do NTC/DIEE e seus assessores, o documento teve sua versão finalizada e disponibilizada em formato impresso e digital, para ser implementado pelas EMEBS, Unidades Polo Bilíngue para Surdos e Salas de Recursos Multifuncionais que atendem alunos surdos matriculados em Unidades Educacionais da RME. (SÃO PAULO, 2019, p. 15).

O Currículo (2019) regulamenta que a Língua Portuguesa ensinada para o surdo tenha como base aquisição linguística da Libras, a partir dos eixos: “Prática de Leitura de Textos, Prática de Produção Sinalizada, Prática de Análise Linguística, Prática de Produção de Textos Escritos e Dimensão Intercultural” (SÃO PAULO, 2019, p. 14).

Como também, propõe desenvolver habilidades de leitura e escrita, para tal organizou o documento em três etapas. A primeira etapa traz os conceitos das Modalidades de educação, Matriz e Saberes, Ciclos de aprendizagem, Eixos norteadores e Objetivos, como também a Gestão Curricular. A segunda etapa trata especificamente do Currículo bilíngue com foco na História da educação de surdos, Aspectos gramaticais da Libras, Estágios da aquisição da língua de sinais e a Língua Portuguesa para surdos.

A terceira etapa traça os Procedimentos metodológicos através das orientações de interação, construção não linear do conhecimento, processo de cooperação, com esses direcionamentos recomenda que na prática proponha trabalho coletivo, em duplas/grupo e autônomo. Esta estrutura é o movimento do processo de aprendizagem, em seguida descreve cada Eixo com Objetivos de conhecimento, de aprendizagem e de desenvolvimento sustentável no ensino de LP na modalidade escrita para cada ano do ensino fundamental e a Libras como indispensável para desenvolvimento da segunda língua.

Dessa forma, o Currículo da cidade de São Paulo (2019) tem como base a convergência do Currículo de Língua Portuguesa com o Currículo de

Língua Brasileira de Sinais, e essa língua não será usada como trampolim para aquisição da Língua Portuguesa:

Propomos que a Libras antecipe a construção do conhecimento metalinguístico necessário para aquisição da segunda língua, em um momento anterior. Isso não significa dizer que a Língua Brasileira de Sinais estará a serviço da Língua Portuguesa ou que ocupa uma posição de suporte, mas que funciona como fundamento, como língua primeira e indispensável para a construção de habilidades metalinguísticas e da prática de análise linguística, para então propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento da segunda língua – a língua Portuguesa escrita. (SÃO PAULO, 2019, p. 104).

Então, o Currículo (2019) direcionou o conhecimento metalinguístico como indispensável para aquisição de uma segunda língua, este viés a autora Campello (2008) trata em sua pesquisa, logo, a proposta de ensino de LP para surdos é que a língua de sinais seja indispensável para aprender outra língua. Nesse sentido, o Currículo da cidade de São Paulo (2019) estabelece a inter-relações entre os dois currículos das línguas em questão. Mas, vale ressaltar que “um currículo surdo exige que nós pensemos em nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas” (LOPES, 2007, p. 86).

Este Currículo (2019) faz uma abordagem geral dos critérios de avaliação, numa percepção de avaliação baseada nas funções diagnóstica, cumulativa e formativa, no quesito formação de professor, “as ações de implementação contarão com orientações didáticas materiais curriculares e formação continuada” (SÃO PAULO, 2019, p. 17) observa-se que trata de forma genérica a formação do professor, ou seja, sem um direcionamento como o Decreto nº 5.626/05 orienta:

Art.13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p. 3).

Ainda ressalta que priorizará “processos de desenvolvimento profissional centrado na prática letiva de cunho colaborativo e reflexivo, a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo

considerando seu contexto escolar” (SÃO PAULO, 2019, p. 53) e os materiais didáticos também são descritos de forma generalizada como seleção e análise de livros e recursos digitais para o desenvolvimento da prática pedagógica, como também a produção de materiais.

Sobre a avaliação escrita do estudante surdo, o Decreto (2005) direciona:

VI- Adotar mecanismo de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p. 3).

E a Lei nº 13.146/2015 também orienta sobre o método de avaliação da escrita em LP, no art. 30 “adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2015, p. 9).

Em resumo, dentre as legislações aqui elencadas sobre o ensino de LP para surdos, o Currículo analisado pontua as Leis do PNE (2014) e a Lei nº 13.146/15 na construção de um documento numa concepção de educação integral e inclusiva, todavia, falta um direcionamento sobre as atividades escritas e avaliativas no quesito especificidade linguística. No tópico sobre a Língua Portuguesa para surdos reforça o que ampara a Lei 10.436/02:

As informações, a divulgação científica e parte da produção artístico-cultural são predominantemente divulgadas na forma escrita ou usam a Língua Portuguesa como item fundamental. Por isso, sendo compulsória, na medida em que não pode ser substituída pela Língua Brasileira de Sinais, conforme a Lei nº 10.436/2002, torna-se direito e com isso, a obrigatoriedade dos órgãos públicos organizarem formas eficazes de prover o ensino da Língua Portuguesa que permita às pessoas surdas o acesso adequado às informações nela veiculadas. (SÃO PAULO, 2019, p. 91).

Já o Relatório sobre Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014, p. 11) pontua que “a Língua Portuguesa assume o papel de segunda língua (L2) em uma segunda modalidade (M2) para os surdos, ou seja, além de ensinar uma segunda língua utilizando metodologia específica para o seu ensino”. Este Relatório foi produzido por um grupo de profissionais na área designado pelo MEC, surgiu

a partir da necessidade de formular um documento de orientação para educação de surdos compatível à realidade dos mesmos, e especifica Metas classificadas como: gerais e metas na educação bilíngue, com o objetivo de nortear a implantação da educação bilíngue em Libras e Língua Portuguesa, dentre elas as Metas referente às línguas da educação bilíngue, a Meta 9 trata em “garantir o ensino de leitura e da escrita da Língua Portuguesa utilizando metodologia de L2 e M2, a Meta 16 “garantir as avaliações da Língua Portuguesa como L2 e M2” (BRASIL, 2014, p.1 9). Este Relatório esclarece sobre a formação do professor para o ensino de LP:

A formação de professores de Libras, de Língua Portuguesa como L2 de tradutores e intérpretes é fundamental para formar profissionais para atuarem na educação básica. Essas formações devem ser garantidas em nível superior (licenciatura e bacharelado) e enquanto formação continuada para os professores que já estejam atuando na educação básica e superior. (BRASIL, 2014, p. 17).

Muitas vezes nas escolas, o ensino de Língua Portuguesa é ensinado da mesma forma para escolares surdos e ouvintes, com objetivo de decodificar palavras sem uso funcional e que muitas vezes não faz sentido para o surdo, por não está dentro de uma experiência visual (CAMPELLO, 2008). Entretanto, o professor deve usar estratégias metodológicas visuais para o ensino de LP para seus alunos surdos, com uso de vídeos tanto para apresentação de uma história quanto para gravação das histórias reproduzidas pelos estudantes na língua de sinais, leitura de literatura criada por autores surdos, textos escritos com ilustrações/imagens, adaptações de atividades, que o ensino da L2 seja em Libras. Para Lacerda (2006) o uso de estratégias metodológicas que atendam às especificidades linguísticas dos sujeitos surdos, porque a sua escrita vai depender da fluência da Libras, portanto, é pautar um ensino de L2 na perspectiva visual:

Aspectos da visualidade na educação de Surdos, ou pedagogia surda é assim denominada considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender. (CAMPELLO, 2008, p. 128).

Por isso, deve-se ofertar uma formação para os professores de língua portuguesa para que compreendam acerca da peculiaridade linguística dos

surdos e das estratégias metodológicas de ensino de Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos na perspectiva de uma L2.

Portanto, este trabalho esclarece que as estratégias metodológicas de ensino de Língua Portuguesa para escolares surdos não se devem usar o mesmo método ensinado para ouvintes, logo, é importante usar das experiências visuais para aquisição dessa língua, identificar na escrita do estudante surdo, a funcionalidade semântica, componentes que permitam reconhecer a textualidade, sabendo que algumas dificuldades são devido à interferência de modalidade entre línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho fez uma análise do “Currículo da cidade: Educação especial: Língua Portuguesa para surdos” (2019) na perspectiva de conhecer os direcionamentos dessa proposta e percebeu-se que trata de um documento que norteia o processo de ensino-aprendizagem da LP na modalidade escrita numa proposta bilíngue, de acordo como os documentos oficiais determinam. Todavia, deixa a desejar em alguns pontos como avaliação, correção da LP modalidade escrita, os direcionamentos específicos para formação continuada nesta área e sobre os recursos didáticos específicos, e o Currículo não é direcionado a todas as escolas do município de São Paulo.

Este currículo projeta uma inter-relação entre o currículo de ensino de Língua Portuguesa e o currículo de ensino de Língua Brasileira de Sinais, para que o estudante surdo tenha a base em sua língua e desenvolva a escrita da Língua Portuguesa na perspectiva de uma segunda língua.

Identificaram-se os objetivos para cada etapa do ensino fundamental, especificamente, encontrou cinco eixos estruturantes para o ensino de LP, tais como: “Prática de Leitura de Textos, Prática de Produção Sinalizada, Prática de Análise Linguística, Prática de Produção de Textos Escritos e Dimensão Intercultural”, portanto, corrobora para que as estratégias metodológicas para o ensino de LP na modalidade escrita seja através da contextualização, ou seja, estudo dos diferentes gêneros textuais pautado nas experiências visuais do surdo, então, as estratégias metodológicas ancoradas pelos estudos e apresentadas no Currículo são significativas para que o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita seja efetivado.

Em suma, sabe-se que a maioria das escolas brasileiras não desenvolve esse trabalho por não ter um documento norteador, pois não há um Currículo de orientação nacional para educação bilíngue, logo, a cidade de São Paulo

é pioneira na proposta, todavia, faltam materiais para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos, dessa forma, é necessária formação específica no ensino de LP para surdos, fomentar pesquisas para o desenvolvimento de instrumentos que viabilizem o processo ensino-aprendizagem e compreender que não se aplica o mesmo método ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos e ouvintes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Ed. Edições 70, 2020.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. **Lei n. 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: 10 maio. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004lv/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 maio. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** nº 13.005/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>>. Acesso em: 10 maio. 2020. BRASIL./MEC/SECADI. Relatório do Grupo de Trabalho designado pela Portaria nº 1.060/2013 e nº 91/2013. **Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue-Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**- a ser implantada no Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document> Acesso em: 10 maio. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 10 maio. 2020.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (Doutorado de Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182> Acesso em: 06 jul. 2020.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193718> Acesso em: 06 jul. 2020.

GONCALVES, H. B. ; FESTA, P. S. V. . **Metodologia do professor no ensino de alunos surdos**. Ensaios Pedagógicos (Curitiba), v. 6, p. 1-13, 2013.

LACERDA, Cristina Brogolia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dozem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Maio/agosto. 2006. Cad. **Cedes**, Campinas. V 26, n 69, p. 163-184. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf> Acesso em: 05 jun. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos**: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. (Orgs.). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 165 – 183.

LOPES, Maura Cordini. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2005.

NEVES, J.L. **Pesquisa Qualitativa** – Características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisa em Administração. São Paulo, v.1, nº 3, 2º sem./1996.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, n.2/2014, p. 143-157. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600011&script=sci_abstract&tlng=pt

PERLIN, G., & STROBELL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, SC: UFSC, 2008.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de Português para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade: Educação especial: Língua Portuguesa para surdos** – São Paulo: SME/COPEL, 2019. Disponível: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-lingua-portuguesa-para-surdos.pdf> Acesso: 20 jun.2020.

SILVA, E. de L.; FRYDRYCH, L.A. K. Gêneros textuais e sequências didáticas: uma proposta para o ensino da língua portuguesa como L2 para surdos. In **I Congresso Nacional de Pesquisas em Linguística de língua de Sinais**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016, p. 1-13. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/173967> Acesso em: 06 jul. 2020.

SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para Surdos**: Concepções e implicações práticas. 2ª ed. (2012), 2ª reimpr./ Curitiba: Juará, 2012.

STROBEL, K.; FERNANDES. S. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais/ Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência de educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

VILHALVA, S. **Despertar do silêncio**. Petrópolis: Arara Azul, 2004.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE REMOTA: UM ESTUDO DE CASO NA EJA

MARIA DORIS ARAÚJO DE LIMA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação de Alagoas – PPGE/CEDU/UFAL, doris.read@gmail.com.

MARIA AUXILIADORA DA SILVA CAVALCANTE

Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, maria_auxiliadora8@hotmail.com.

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões acerca do ensino de língua portuguesa na modalidade remota, que ocorreu no período de 22 a 24 de junho de 2020. O *locus* da pesquisa foi uma escola pública estadual de Alagoas, da Educação de Jovens e Adultos – EJA, do 1º período do Ensino Médio. As aulas foram ministradas de forma *On-line*, a partir de um grupo, no *WhatsApp*. Buscou-se conhecer e analisar como transcorreu a participação dos estudantes nessas aulas, se conseguiram aprender, bem como, se alunos e professores se apropriaram das linguagens tecnológicas digitais. A pesquisa realizada é de caráter qualitativo, sob um viés do estudo de caso. Os dados para a análise foram levantados dos planos de cursos e das aulas ministradas nos dias 22 e 23 de junho de 2020, perfazendo um total de 06 horas aulas. O aporte teórico utilizado, refere-se a autores das áreas de linguística, educação e tecnologia. Os resultados apontam que, mesmo em um cenário desafiador, é possível que alunos e professores interajam e se utilizem dos recursos tecnológicos disponíveis, atribuindo sentido ao que se aprende e resignificando o que se é ensinado. Contribuindo assim para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; Eja; Estudo de caso; Modalidade remota.

ABSTRACT

This work presents reflections on Portuguese Language Teaching in Remote Mode, from the 22nd to the 24th of June 2020. The locus of the research is a State Public School of Maceió, of Youth and Adult Education - EJA, from the 1st period of High school. Classes were taught online, from a group, on WhatsApp. We sought to know and analyze how the participation of students in these classes took place, whether they managed to learn, as well as whether students and teachers appropriated digital technological languages. The research carried out is of a qualitative nature, under a case study bias. Data for the analysis were collected from course plans and classes taught on June 22 and 23, 2020, totaling 06 hours of classes. The theoretical contribution used refers to authors from the fields of linguistics, education, and technology. The results show that even in a challenging scenario, it is possible for students and teachers to interact and use the available technological resources, giving meaning to what is learned and giving new meaning to what is taught. Thus contributing to the teaching and learning of Portuguese Language.

Keywords: Portuguese language teaching; Eja; Case study; Remote mode.

INTRODUÇÃO

Foram muitos os desafios que a pandemia do COVID-19 trouxe à população do Brasil, em diferentes áreas. Porém, em um caso mais particular, à área da educação em Alagoas, pois a partir de março de 2020, tivemos as aulas presenciais interrompidas, e tal imposição urgente, trouxe diferentes preocupações a gestores, professores e alunos, dentre outros envolvidos. O “novo” modelo de ensino a ser adotado, o ensino remoto, exigiria de nós professores ressignificar em muitos aspectos à nossa prática, e por certo não estávamos preparados.

Em vista disso, em 31 de março de 2020, a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, de Alagoas, autorizou a implantação da Portaria de nº 4.973/2021, que dispunha, no Art. 1º, sobre o modelo de teletrabalho em caráter excepcional e provisório. Tal portaria estava em conformidade com Decreto Estadual nº 73.650 e levava em consideração os termos da Instrução Normativa Seplag nº 02. Foi publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas, em 01 de abril de 2020, e buscava direcionar as atividades dos servidores da Sede Administrativa da SEDUC, das Superintendências, das Gerências Regionais de Ensino – Geres, bem como o Corpo Técnico-Administrativo das Escolas da Rede Estadual de Ensino.

Entretanto, no dia 07 de abril de 2020, foi publicada no Diário Oficial a Portaria/SEDUC 4.904, que em seu Art. 1º, estabeleceu o Regime Especial de Atividades Escolares Não-Presenciais (REAENP), nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, como parte das medidas preventivas à disseminação do Coronavírus (COVID-19), em todas as etapas e em suas diferentes modalidades. Quanto às atividades pedagógicas, segundo o Art. 2º, poderiam ser executadas por meio da mediação tecnológica ou a partir de “outros meios físicos (tais como orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/ família), a fim de manter a rotina de estudos e garantir aprendizagens essenciais aos estudantes”. (ALAGOAS, 2020, p.05).

Além disso, segundo o Art. 3º, as atividades desenvolvidas durante o REAENP, deveriam promover VIII incisos, dentre os quais: A autonomia e o protagonismo dos estudantes; a aprendizagem colaborativa; a apropriação das linguagens científicas e sua utilização na comunicação e na disseminação do conhecimento científico; a apropriação e utilização das linguagens das tecnologias digitais (ALAGOAS, 2020, p.05).

No tocante às turmas do 1º ano do ensino fundamental à 2ª série do Ensino Médio, consta no Art. 4º, que o REAENP deveria ser compreendido como um espaço complementar, no qual os docentes, das diferentes disciplinas, desenvolveriam atividades de acordo o determinado no Art. 3º, referido no parágrafo anterior. Por sua vez, o Art. 6º, deixa claro que as atividades executadas durante esse Regime, deveriam ter um caráter interdisciplinar e a escola deveria ser preparada para atender às turmas por meio da construção de ambientes virtuais ou da utilização de meios físicos. Também, as atividades interdisciplinares propostas deveriam ser organizadas tendo em vista a criação de novos ambientes de aprendizagem, que incluíam 07 laboratórios, quais sejam: Laboratórios de Aprendizagens de Língua Portuguesa e Matemática, de Comunicação, de desenvolvimento de Ideias Inovadoras, de Desenvolvimento de Iniciativas Sociais ou Comunitárias, de Desenvolvimento de Atividades Lúdicas e o Clube de Leitura.

Como exemplos, os Laboratórios de Aprendizagens de Língua Portuguesa e Matemática deveriam promover a proficiência dos alunos nessas disciplinas, e considerarem os resultados das avaliações diagnósticas realizadas pelas unidades de ensino e pelos sistemas de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL), e a Avaliação da Educação Básica (SAEB) (ALAGOAS, 2020, p. 06).

Conforme se observa, professores e alunos além de se adaptarem a rotina imposta pelo contexto pandêmico, também teriam que assimilar uma reestruturação da grade curricular, saindo de um modelo de disciplinas, que contemplavam os conteúdos solicitados para cada série, e buscava atender às necessidades das modalidades de ensino, regular e Educação de Jovens e Adultos - EJA, para uma proposta de ensino mais simplificada, na qual a EJA não foi ao menos citada. Mais que isso, em um curto espaço de tempo e sem perder de vista as solicitações da Portaria 4.904, docentes e estudantes, teriam que absorver e saberem utilizar os diferentes conhecimentos e ferramentas tecnológicas, almejando um ensino-aprendizagem assertivo, interativo e de qualidade. Diante dessas mudanças, surge as seguintes indagações: Como transcorreu a participação dos discentes às aulas? Foi possível saber se estudantes conseguiram aprender? Professores e alunos conseguiram se apropriar das linguagens tecnológicas digitais?

Diante do cenário exposto, nosso intuito, nesta pesquisa, é conhecer e analisar o ensino de língua portuguesa, na modalidade remota, em uma escola pública estadual, localizada na cidade de Maceió, na EJA, em uma turma do 1º período vespertino, no nível Médio. Para tanto, selecionamos e

levantamos informações, dos planos de curso e das aulas ministradas a partir do aplicativo *WhatsApp*. Os planos foram elaborados, inicialmente, pelas professoras dos Laboratórios de Língua Portuguesa e Matemática, e encaminhados, por *E-mail*, à coordenação da escola.

Com esses dois instrumentos de coleta, foram levantados os dados referentes ao período de 22 a 24 de junho de 2020, e a partir deles pretendemos conhecer e analisar quais ações pedagógicas foram desenvolvidas por uma professora de Língua Portuguesa, no Laboratório de Aprendizagem de Língua Portuguesa, durante essa etapa do ensino remoto. Ademais, se essas ações contribuíram ou não para o processo ensino-aprendizagem desse idioma. Salientamos que os dados coletados para a análise também serão usados para uma pesquisa de mestrado, desenvolvida a partir grupo de Pesquisa em Gramática, Análise Linguística e Variação, do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação de Alagoas, da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/CEDU/UFAL. Para tanto, solicitamos à escola estadual, na qual esta pesquisa foi desenvolvida, uma autorização (carta de anuência) para a utilização dos dados presentes nesses instrumentos.

A metodologia que utilizamos caracterizou-se como uma abordagem qualitativa, tendo em vista o método ser do tipo estudo de caso, que segundo Yin (2005, p. 32), “é uma investigação empírica, na qual se investiga um fenômeno dentro de seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Como aporte teórico, foram utilizados autores das áreas de educação, linguística e tecnologia, dentre eles: Aguiar (2015), Cetic (2019), Leffa (2000), Marcuschi (1997), Possenti (1995;1996), Santos & Silveira (2021).

Portanto, defendemos a realização desta pesquisa porque, embora existam estudos sobre o Ensino de Língua Portuguesa, nos níveis Fundamental e Médio, na modalidade remota, cada estudo buscará descrever e investigar a realidade vivenciada, a partir das solicitações propostas pelas Secretarias dos Estados e às instituições de Ensino públicas ou particulares, configurando-se assim em propostas individualizadas. Além disso, poucos estudos estão voltados para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, cujas necessidades e características já são específicas e particulares, em um contexto dito “normal”, quanto mais na Modalidade Remota, implantada em um cenário atípico e adverso; assim sendo, tais necessidades ampliam-se.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui um caráter qualitativo, que para Denzin e Lincoln¹ (1994, p. 2) “é multimetodológica quanto ao foco, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalística para seu assunto [...] os pesquisadores qualitativos estudam as coisas no seu *setting* natural, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos em termos dos significados [...]”.

Ressaltamos que as aulas registradas nos planos de curso foram planejadas, inicialmente, pelas professoras dos Laboratórios de Língua Portuguesa e Matemática, de uma escola pública estadual de Maceió, localizada no centro da cidade, na modalidade EJA. As docentes ministravam aulas no 1º período vespertino, a partir de um grupo aberto para essa turma no aplicativo *WhatsApp*, pela coordenação. Entretanto, é importante frisar que o planejamento das aulas, bem como as ações desenvolvidas nelas, foram organizadas por datas, tendo em vista os objetivos e o percurso metodológico traçado por cada professora, buscando assim atender às necessidades de cada laboratório. Provavelmente, tal organização foi estabelecida, visando guardar e preservar os dados.

Além do estudo de caso, também realizamos uma pesquisa documental, que “caracteriza-se como uma fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento do acontecimento do fato ou fenômeno, ou posteriormente” (LAKATOS & MARCONI, 1991). Conforme Lüdke e André (1986), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38).

Desse modo “[...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO, CARVALHO & SIMÕES, 2008, p. 148).

Para tanto, o método que escolhemos foi o estudo de caso, cujos estudos são voltados “para uma instituição, uma escola, um currículo, em evento, um grupo, uma pessoa etc. Constitui em uma instância provocadora do estudo

1 Denzin NK, Lincoln YS (editors). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, Sage, 1994. Tradução livre.

de mediações que concentram a possibilidade de explicar a realidade concreta” (FRANCO, 1990. p. 4).

Isso posto, as aulas doravante descritas e analisadas foram ministradas no período 22 a 24 de junho de 2020, que, ao observamos os dados, é possível perceber que foram trabalhados com os estudantes, diferentes temas e subtemas, provavelmente com o intuito de nortear a prática dos professores e estimular a participação dos discentes na sala de aula virtual. Para a análise das aulas selecionadas, usamos como apoio os autores, Aguiar (2015), Cetic (2019), Leffa (2000), Marcuschi (1997), Possenti (1995;1996), Santos & Silveira (2021), dentre outros. Neste trabalho, foram selecionadas 06 aulas para serem analisadas, as quais serão apresentadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1.1 Escolhas e planejamento inicial das aulas

As aulas na escola pública estadual de Maceió, na qual esta pesquisa foi realizada, tiveram início, de forma remota, em abril de 2020. Como os professores estavam se adaptando a proposta de ensino dessa modalidade, houve a necessidade de se reunirem, via *On-line*, para planejarem as atividades iniciais relacionadas a turma do 1º período, do turno vespertino. Nessas reuniões, escolhiam qual tema gerador seria trabalhado a cada semana e quais atividades poderiam ser solicitadas aos estudantes, nos Laboratórios de Aprendizagem, durante o Regime de Atividades Especiais – REANP. Além disso, consideravam as necessidades e dificuldades dos estudantes nas aulas e refletiam sobre quais recursos tecnológicos seriam utilizados para explorarem essas temáticas.

Dentre os subtemas escolhidos pelos professores do turno vespertino, encontramos: “Economia criativa”, “Cidades históricas de Alagoas e seus patrimônios locais”, “A importância do saneamento básico para a manutenção da saúde”, “Artistas alagoanos e suas contribuições para a nossa cultura”. Dentre estes, selecionamos e analisamos as informações referentes ao subtema “Artistas alagoanos e suas contribuições para a nossa cultura”. Escolhemos para análise esse subtema, porque pareceu-nos mais interessante e oportuno de ser estudado em um contexto de pandemia, cujas notícias veiculadas não eram as mais animadoras. Ao nosso ver, esse subtema também está mais relacionado a área de Língua Portuguesa e podendo propiciar ricas

discussões em sala de aula, pois envolve a cultura local e a realidade dos estudantes, levando-os a apreciar, refletir, valorizar e melhorar tal realidade.

Ressaltamos que, neste artigo, os sujeitos participantes das aulas, serão identificados como aluna 1 (A1), aluna 2 (A2), aluna 3 (A3) e aluno (A4), segundo a posição em que aparecem. Serão analisadas as aulas registradas no período 22 a 24 de junho de 2020, e ministradas nos dias 22 e 23. Em cada dia, foram realizadas 03 aulas, na turma do 1º período, via *WhatsApp*, perfazendo um total de 06 aulas.

1.2 Descrição das aulas, subtema: “Artistas alagoanos e suas contribuições para a nossa cultura”.

Ao dar início às aulas ministradas no dia 22 de junho de 2020, a professora lembrou o subtema da semana e convidou aos alunos para desfrutá-lo. Disse que iriam estudar o artista alagoano, Aurélio Buarque de Holanda, e perguntou de forma retórica aos estudantes, por que seria importante estudar sobre esse artista. Na sequência postou o significado do termo cultura, retirado do *site* Dicionário Informal da Língua Portuguesa.

Sem dúvida, abordar sobre temas culturais no espaço escolar é sempre necessário e pertinente, pois, segundo Feldmann, Nunes & Miranda (2020, p. 160), “estas possibilidades de cultura, não podem estar à parte do contexto da escola, não podem e nem devem ser desconsideradas no contexto da EJA, que é permeada de sujeitos de culturas.” Além disso, é possível notar uma relação de convergência entre a cultura e a língua, já que ela “funciona como um veículo que transporta e espalha essas práticas culturais” (PAULA, ALMEIDA & RESENDE, 2016, p. 12).

Após explicação sobre as manifestações que envolvem o termo cultura, a docente enfatizou e refletiu em relação aos significados das palavras “linguísticas”, “língua falada e escrita” e passou a dizer que Aurélio contribuiu significativamente para a nossa cultura. A seguir postou uma foto dele para que os alunos o conhecessem ou o revissem. E perguntou, “o que podemos ver nessa imagem?” A imagem escolhida revela um Aurélio já idoso, pensativo, sereno, usando uma vestimenta seria e alinhada a posição que assumia no cenário nacional.

A Aluna 1 observou a imagem e disse não o conhecer. A professora comentou que certamente ela já ouviu falar sobre Aurélio, mas não estava lembrada. A1 respondeu: “pode ser.” Daí a docente forneceu uma pista ao dizer que a grande maioria das bibliotecas possui um livro desse escritor.

A seguir enviou uma mensagem e revelou as funções que ele ocupou no decorrer da sua carreira: “ensaísta, filólogo, lexicógrafo, tradutor”, também, onde nasceu, em que data, e o ano de sua morte. Possivelmente para mostrar que se trata de uma artista que fez parte de uma dada época e contexto histórico, e, que devido seus feitos, ocupa um lugar significativo em nossa memória e identidade cultural.

Em se tratando do uso de imagens, no contexto de sala de aula, é interessante observarmos o que diz Domingues (2006, p. 69), se pretendemos utilizá-las de forma adequada:

[...] Abordar os estudantes com a pergunta direta: O que você observa? Pode gerar um desconforto, pois nem sempre o que é claro para o mediador é claro para o estudante, assim ele pode se sentir pressionado, comprometendo o desenvolvimento da ação mediática. Acredito ser mais prudente abordar o estudante com questões abertas do tipo: Vamos conversar sobre esta imagem? O que você pode me dizer sobre esta imagem? O que podemos ver nesta imagem? Estas questões podem trazer o adolescente para perto do mediador (DOMINGUES, 2006, p. 69).

Nesse sentido, ainda que a A1 tenha feito um comentário curto e objetivo sobre a imagem, a partir da pergunta indireta feita pela professora, ela sentiu-se motivada a participar.

Na sequência a docente solicitou aos estudantes que estivessem atentos aos significados das funções exercidas por Aurélio, e que juntos iriam considerar a importância delas. A aluna 2 (A2) pergunta à professora qual seria a palavra correta se “filólogo ou filósofo”, e disse nunca ter ouvido falar sobre o primeiro termo. Daí a docente citou um exemplo visando diferenciar esses termos, e perguntou se A2 entendeu a diferença. A aluna respondeu com um “ok”. Ainda que a docente tenha abordado sobre questões do léxico de forma breve, tal abordagem se faz muito necessária, pois “[...] a reflexão sobre o léxico e sua manifestação no vocabulário das línguas implica, com efeito, ao conhecimento do mundo e do que somos e, naturalmente, é o saber sobre essa língua que sustenta os variados conhecimentos (BATTANER ARIAS; LÓPEZ FERRERO², 2019, p. 2.). “Não se trata, portanto, de pobreza, porém de riqueza. Conhecer essa riqueza das palavras diz respeito ao que

2 BATTANER ARIAS, P.; LÓPEZ FERRERO, C. Introducción al Léxico, componente transversal de la lengua. Madrid: Cátedra, 2019. Tradução livre.

significa conhecer uma língua” (LEFFA, 2000, p. 22), em particular, o vocabulário da Língua Portuguesa.

A docente também mostrou que com todo esse potencial, e variedade de funções ocupadas, o escritor contribuiu muito para ampliação e estudo do vocabulário existente na nossa língua materna, o português – falado em todo território nacional, e que apresenta variação regional, histórica e social, dentre outras – como as encontradas em nosso Estado. E perguntou se os alunos lembravam de alguma palavra ou expressão típica do Nordeste. Porém os discentes não responderam.

Outro aspecto interessante focado pela professora, é que antes de exercer as funções já citadas, Aurélio Buarque foi professor e iniciou a atividade no magistério bem jovem, aos 15 anos. Ou seja, desde cedo já demonstrou uma aptidão para uma área. E tal escolha talvez tenha norteado a sua carreira e o fez traçar um caminho de sucesso. A partir disso, refletiu sobre a importância de se ter alvos e de se estudar, também de buscarmos fazer escolhas acertadas na vida, e que há esforços envolvidos quando se deseja alcançar um objetivo. A aluna 2 (A2) diz concordar com tal afirmação. Na Educação de Jovens e Adultos – EJA, é imprescindível que o docente incentive e motive os estudantes a estudarem, uma vez que o [...] “aluno pode estar voltando à escola para a realização de um sonho, ou porque se deparou com um mercado de trabalho que está cada vez mais exigente, ou ainda por motivação de familiares e até mesmo para driblar a solidão” (MURANETTI, 2007, p. 1).

A docente ressaltou ainda que o artista investiu na carreira de escritor, publicou obras, recebeu premiações e ocupou uma posição na Academia Brasileira de Letras. E perguntou aos estudantes se já pararam para pensar sobre a importância da escrita. Depois postou o *link* de um vídeo que abordava sobre “06 dicas para se escrever bem”, e pediu que os alunos o assistissem, para que pudessem conversar. No entanto os estudantes não comentaram.

A seguir, a professora refletiu sobre se queremos avançar em conhecimento, adentrar em outras áreas e vivenciar outras experiências, precisamos esforçar-nos. Cada um levando em consideração suas necessidades, especificidades e interesses. A1 contribuiu: “muito inteligente ele.” A professora, respondeu: “demais!!! Mas todos somos! E que orgulho para o nosso Estado. Não é?”. Conforme se observa, é papel do professor da EJA pensar sobre os estudantes, seus interesses, “[...] as necessidades da vida, desejos a realizar, metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos, e por isso há a

necessidade de compreender seus tempos para então organizar, segundo as possibilidades de cada grupo de pessoas, para garantir [...] sua permanência e direito à educação [...]” (NETO, 2010, p. 13).

Dando sequência a aula, a docente comentou sobre a função de dicionarista ocupada por Aurélio e sua dedicação ao desempenhá-la, levando-o a ser convidado a executar um trabalho como lexicógrafo. A seguir, solicitou aos alunos que pesquisassem no *Google* sobre esse último termo, mas eles não responderam. Então ela enviou um poster contendo tal definição. Mencionou ainda que nessa função, o artista atuou como colaborador em um pequeno dicionário da Língua Portuguesa. A1 comentou: “Ahh agora eu sei ele tem um dicionário com o nome dele, não é?” Muita coisa para uma pessoa só!” Eu acho que ele amava o que ele fazia pra fazer assim tem que gostar do que se faz!”

A professora concordou com a opinião da aluna, e acrescentou: “ele conseguia fazer um pouco de cada coisa porque estava plenamente envolvido com sua profissão. E o amor o motivava sim a agir. Então nada do que ele fazia parecia ser doloroso. Sentia prazer... Tão bom quando a pessoa consegue amar o que faz. Não é? Os resultados são maravilhosos!!!”

A1 respondeu: “eu acho muito importante porque a escolha que você faz pode ser aquela para resto da vida, tem gente que não muda de profissão.” “Quando você ama o que faz desenvolve muito bem aquela função.” Sobre as interações envolvendo A1 e a docente, ressaltamos que, “o ponto de partida de qualquer trabalho pedagógico deve ser a emoção. Como vimos, a **emoção do aprendente** apropria-se do que será apreendido e, desta forma, o afeto atua no início do processo de aprendizagem para canalizar a atenção e no final para ajudar a memória no resgate das informações (CUNHA, 2008, p. 44. Grifo nosso).

A docente lembrou que Aurélio começou a trabalhar cedo, e “se não gostasse de atuar nessas áreas, dava tempo de desistir e fazer outra coisa.” Mas ele fez escolhas certas, e nós ganhamos muito com isso!”. A1, afirmou: “verdade!” A professora mostrou ainda que, a preocupação dele com a Língua Portuguesa, e a paixão pelas palavras, o levou a imensa tarefa de elaborar o próprio dicionário.

A seguir, a docente postou uma foto na qual Aurélio está em uma mesa escrevendo e por cima dela são vistos diferentes livros e papéis; por trás há uma estante contendo um número grandioso de livros. E perguntou aos alunos o que gostariam de comentar sobre essa imagem. Porém não houve retorno.

Comentou ainda que a leitura é uma habilidade importante para construção do pensamento e de uma escrita clara e bem fundamentada. Também que é necessário muita pesquisa, discernimento e sabedoria, para compreender o que se lê. Além de atenção e dedicação. Disse que quem almeja uma boa qualificação na vida deve melhorar a sua habilidade de leitura. E acrescentou: “imagine um médico que não gosta de ler, estaria capacitado para atuar na profissão?”. Os discentes não comentaram. No tocante a habilidade de leitura, concordamos que os professores precisam estimular nos estudantes, o gosto pela leitura; mais que isso, levá-los não apenas a decodificar ou identificar as informações presentes em um texto, mas estimulá-los a perceber que “a realização de uma leitura crítica possibilita ao leitor muito mais do que a apropriação do sentido do texto; ela é mola propulsora para a construção do próprio sujeito-leitor, imerso em sua realidade sociocultural, auxiliando-o no processo de compreensão, para além do texto escrito, do texto-mundo [...]” (AGUIAR; NETA, 2015, p. 05).

No decorrer das aulas, A1 escreveu: “verdade, é preciso muita dedicação mesmo. Estava bem dedicado mesmo!” A seguir, explicou que teria que interromper a aula, pois foi à casa da cunhada, usar a internet, e precisava voltar para casa porque a filha menor dormiu e ela não tinha ninguém para ajudá-la. A professora demonstrou entender a situação, a tranquilizou e lembrou à A1 que o conteúdo ficaria postado no grupo da turma e depois ela poderia acessá-lo. A1 disse que lia tudo que foi postado.

É interessante ressaltar, que em uma situação como essa, faz-se necessário muita empatia, porque desconhecemos a realidade dos estudantes, quanto ao acesso à internet. O que realmente sabemos, tendo em vista algumas pesquisas, dentre elas, a realizada pelo CETIC (2019), sobre o acesso à internet pelos indivíduos no Brasil, é que o nosso país “[...] possuía cerca de 134 milhões de usuários de Internet, ou 74% da população [...] e apesar do aumento significativo de usuários nos últimos anos, uma a cada quatro pessoas não usava a rede no país, o que representa aproximadamente 47 milhões de não usuários.” Percebemos que um número significativo da população não tem acesso a internet; e, possivelmente, após o irrompimento da pandemia, as condições econômicas e sociais; a depender da região, impossibilitaram ainda mais tal acesso.

A docente redirecionou a atenção para os demais alunos da turma e comentou sobre a publicação do dicionário Aurélio, em 1975, e que a partir dela o autor foi convidado a realizar palestras, sobre os temas: “os mistérios e as sutilezas da língua portuguesa”, e “como se deu a origem de algumas

palavras”. Tornando evidente o seu papel como dicionarista. Ainda que, em 1977, foi lançado o Minidicionário da Língua Portuguesa, o tão conhecido “dicionário de bolso.”

Nessa ocasião, a professora mostrou uma das capas confeccionadas para o dicionário, que fazia uma homenagem aos 100 anos do escritor e explicou o que havia de tão interessante nesse dicionário. Como exemplo, citou um acervo com mais de 5 milhões de ocorrências e novas atualizações. Então perguntou aos discentes se já tiveram a oportunidade de usar esse dicionário. Não houve retorno. Comentou sobre as versões digitais disponíveis para *download* no celular, *Android* ou *iPhone*, já que os alunos fazem uso do recurso celular diariamente, e poderiam, quando necessitassem, utilizar uma dessas versões, para ampliarem o vocabulário.

Postou 03 depoimentos dos amigos de Aurélio, revelando algumas características da sua personalidade e pediu que os alunos lessem esses depoimentos. Para tanto, os estudantes deveriam enviar áudios com as leituras dos parágrafos. Como os discentes não corresponderam, a docente postou áudios com a leitura desses depoimentos e refletiu que o artista encarou a vida com otimismo. Enfatizou também que essa é uma qualidade muito necessária, para a o contexto de pandemia, que estavam vivenciando. Nesse sentido, vale salientar que, ainda que os alunos não tenham compartilhado da leitura, a professora não se eximiu em realizá-la. Tal atitude constitui-se importante porque “a prática da leitura em voz alta é um importante recurso para o entendimento do texto, visto a aproximação entre leitor e ouvinte no compartilhamento de um mesmo texto, de modo a construir uma interpretação mediada pela voz [...]” (SANTOS & SILVEIRA, 2021, p. 08).

A aluna 3 acessou o grupo, e respondeu: “verdade!”. O aluno 4, também contribuiu: “esse na expressão popular é bombril mil e uma utilidades.” A4 pareceu demonstrar ter escutado a aula desde o início, mas apenas nesse momento decidiu que podia participar.

Em seguida, a docente os cumprimentou, perguntou como eles estavam. Os estudantes relataram como se sentiam. Na sequência ela respondeu ao comentário feito por A4, ao confirmar que Aurélio era um artista muito versátil. E acrescentou: “mas todos nós, se quisermos, podemos ser um pouco Aurélio também. Somos talentosos! Basta descobrirmos o que mais nos agrada. Que habilidade temos”. A4 correspondeu: “verdade professora.” Notamos a partir desses diálogos, o quanto é importante valorizar e motivar a participação dos alunos, em especial os da Eja, pois “[...] possuem sentimentos e aprendem como outro aluno qualquer. Essas qualidades

estão nítidas em conversas que rodeiam sobre o dia-a-dia, pois quando os sujeitos sentem-se à vontade, expõem os pensamentos, ideias, conseguem falar sem medo e expressam o que sabem e o que desejam saber [...]” (SILVA, 2018, p. 27).

A professora acrescentou: “é por esses e outros motivos que Aurélio recebeu uma bela homenagem, aqui, em Maceió, na praia de Ponta Verde”. Então postou duas fotos (em dois ângulos), da escultura de Aurélio, que foi colocada na orla de Maceió, e revelou quem as confeccionou. Também solicitou aos alunos que, depois da pandemia, a conhecessem. Despediu-se e os convidou a participarem das aulas do dia seguinte.

No dia seguinte, dia 23 de junho de 2020, a docente cumprimentou os alunos, recapitulou brevemente o que estudaram na aula anterior, e lembrou o subtema da semana, qual seja: “Artistas alagoanos e suas contribuições para a nossa cultura”. Mencionou que iria falar sobre uma artista alagoana, que teve uma trajetória inusitada, e construiu uma história de sucesso não apenas para si mesma, mas para os que sofriam, resultando numa mudança de comportamento na área da psiquiatria.

Relembrou o significado do termo cultura, estudado na aula anterior, e proposto no dicionário informal *On-line*; entretanto, dessa vez, enfatizou e explicou sobre os seguintes termos: “comportamentais”, “conduta” e “atitude”. Segundo Bagne e Nacarato (2012, p. 190), “esse movimento de analisar e generalizar as características que envolvem a palavra e o sentido a ela atribuído transforma constantemente nossa compreensão sobre determinados conceitos”. A docente mencionou ainda, que essas palavras estão relacionadas ao trabalho realizado por essa artista, que por meio de sua conduta e posicionamentos, trouxe importantes contribuições ao cenário alagoano e brasileiro.

Conforme vimos, a professora não citou de imediato o nome da artista, mas apontou para algumas características que revelam a importância de se estudá-la. Daí a aluna 1 (A1) perguntou: “quem é?” A docente acrescentou: “ficou curiosa, não é?” A1: “Sim (kkk).” Então a professora prosseguiu: “Há alguns anos fizeram um filme falando sobre a vida dela, e uma atriz global a representou no cinema.” E postou algumas carinhas (*emogis*) expressando “um ar de mistério”. A1 respondeu: “Diz professora!” E a docente expôs “carinhas sorridentes”, e comentou: “Nise da Silveira. Já ouviu falar?” A1: “Se ouvi não lembro.”

A fim de atender às expectativas da aluna, a docente revelou, brevemente, quem é a artista, quais contribuições forneceu para área da terapia

ocupacional, como estas beneficiaram a sociedade (nos aspectos físicos, sensoriais, e motores), especialmente quanto ao tratamento da esquizofrenia. E perguntou, você teria como assistir um vídeo? A1: “Sim, mande!” A professora enviou o *link*, e aluna disse que iria assistir o vídeo. Solicitou ainda aos estudantes que quando concluíssem a visualização do vídeo, a informassem.

O vídeo postado pela docente mostrava a entrevista da atriz Glória Pires ao fantástico e o momento em que ela visitou o hospital em que Nise Silveira trabalhou. Nesse recurso, ressaltou-se quais métodos foram usados pela psiquiatra para melhorar as condições de vida dos pacientes internados. Expõe-se ainda as pinturas realizadas pelos pacientes atendidos por Nise, enfocando o resultado positivo da terapia aplicada por ela, contrastando-a com as condições anteriormente enfrentadas pelos pacientes. Enquanto a aluna observava o vídeo, a professora postou duas fotos da psiquiatra (com idades e épocas diferentes).

A1 disse ter assistido o vídeo e comentou: “o trabalho dela não mudou só a vida dela, como os dos pacientes que são pessoas que precisam de cuidado e respeito. Que crueldade eram feitas com os pacientes! Que quadros lindos que os pacientes fizeram. Muito bom! Esse museu foi a prova viva que o que ela fez muita diferença! São obras muito bonitas!”. Nesse diálogo, percebemos que, em se tratando da aprendizagem, “ela acontece somente se houver da parte do educando, uma atividade autônoma no sentido de que ele se mobilize para o aprendizado [...] a transmissão dos conteúdos, os conhecimentos científicos, as habilidades, atitudes etc., não é feita de maneira mecânica do professor para o aluno, sem que este queira.” (MELO & URBANETZ, 2008, p. 117). Como vimos, para estimular uma aprendizagem significativa, é fundamental que o professor faça uso de recursos que ampliem as possibilidades para a concretização desse aprendizado. Nesse sentido, de acordo com Moran,

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (MORAN, 1995, p.28).

Ao utilizar um vídeo ou outra tecnologia disponível, seja na modalidade remota ou presencial, é importante que professores, alunos e alunos entre si, interajam, troquem conhecimentos e se apropriem das diferentes linguagens digitais existentes, aproximando assim os sujeitos e os saberes produzidos. Pois, de acordo com Kenski (2007), com a confluência entre as linguagens, há a formação de ambientes nunca antes imagináveis, no qual se unem imagens, textos, sons, movimentos, cores, objetos, formas etc. Forma-se então uma rede e por meio dela gera-se outras formas aos conteúdos e as informações disponibilizadas nesses ambientes digitais.

Dando continuidade à aula, a docente parabenizou A1 pela apreensão do conteúdo apresentado no vídeo e pelos argumentos apresentados, e acrescentou: “ela é a prova viva de que é preciso agir para mudar à realidade que nos cerca, e tornar a vida do outro mais significativa. Prazerosa! Usando a arte como aliada. Não apenas a arte, mas os animais, como cães e gatos.” A1 respondeu: “Os animais fazem um bem muito grande a nós seres humanos, imagino para eles.”

A docente também reforçou que o tratamento proposto pela artista é muito interessante, porque não apenas visa ajudar aos pacientes, mas também explorar o potencial criativo e afetivo de cada um deles, resultando numa mudança significativa de comportamento. A partir de um tratamento suave e que não causa nenhuma dor. Pois a pessoa já está trancada em um hospital, separada da família, no seu “mundinho”, e “ainda ser submetida a choques?”

A professora prosseguiu: “era um tratamento muito prático e tinha um bom acompanhamento por parte da equipe médica, assim os pacientes podiam cuidar dos animais nos espaços abertos do centro, estabelecendo vínculos afetivos. Inclusive, Nise da Silveira escreveu um livro dedicado aos felinos, chamado “Gatos, a emoção de lidar”, e estimulou à leitura dessa obra.

A1: “Pois é, ainda bem que ela foi genial em criar esse método ninguém merece já doente, tá levando choque que coisa horrível! Com outro tratamento, na minha opinião, eles pioravam em vez de melhorar. Além de camisa de força!”

A professora: “Isso! o tratamento anterior não trazia benefícios significativos (ou não permitia que os pacientes se socializassem mais e melhor uns com os outros, e modificassem a realidade deles). Revolta e sentimento de frustração eram constantes. Por isso que Nise resolveu partir para um tratamento mais humanizado. Ela sentiu bem de perto o sofrimento deles. Muita empatia! A partir da Terapia Ocupacional o comportamento de cada

um deles mudou e muito! E para melhor, é claro. Um grande e importante avanço na área da psiquiatria.” A1: “Ainda bem!”

A docente ressaltou: “ela também formou parceria com o psiquiatra e psicoterapeuta Suíço Carl Gustav Jung. Muito conhecido no Brasil por seus estudos nas áreas da Psiquiatria e Terapia Ocupacional. Essa parceria foi tão interessante que Nise se tornou uma das principais precursoras das práticas desse psiquiatra no Brasil e formou um grupo de estudos, além de ser convidada para representá-lo em um estudo, e escrever a vida e obra dele.” A1: “que bom que esse método se espalhou para outros lugares!”

A professora prosseguiu: “ainda que eles tivessem um trabalho parecido, o modo como ela agia aqui no Brasil diferia da maneira como ele atuava na Suíça, porque as condições dos pacientes e a estrutura vivenciadas eram diferentes em vários aspectos. Mas, dentro do possível, ela conseguiu ser bem sucedida ao aplicar o tratamento.

Observando a interações estabelecidas entre A1 e a docente, fica evidente que quer seja na sala de aula virtual ou física, o *feedback* fornecido pelos estudantes pode propiciar diferentes reflexões sobre a prática adotada pelo professor, sendo possível repensar e reorganizar as metodologias adotadas, a fim de garantir que esses aprendam e desenvolvam diferentes habilidades. Ainda sobre a interação, de acordo com Gaspararin (2007, p. 109) “os educandos, como sujeitos aprendentes, ativos e participantes, realizam sua aprendizagem – autoaprendizagem – a partir do que já sabem e na interação com seu professor e com seus colegas, isto é, na Inter aprendizagem [...].

Além disso, o falar e o ouvir são de suma importância, porque quando isso acontece, “aciona-se um “sistema” linguístico-verbal e outros sistemas (das boas maneiras, da hierarquia entre falantes, das suposições derivadas do conhecimento mútuo [...]. Cada um interfere de alguma forma nos outros [...] no evento discursivo, são ingredientes relevantes para produzir significações [...]. (POSSENTI, 1993, p. 75-76). Também, “saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática” (POSSENTI, 1996. p.17).

Percebemos que as aulas na sala de aula virtual, com a utilização da linguagem oral, a partir de áudios, pode contribuir significativamente para o aprendizado dos estudantes, pois essa linguagem “é a expressão natural e básica da língua. Assim, cabe à escola oferecer ao aluno a oportunidade de expressar suas idéias, conhecimentos e experiências na sua forma de comunicar e no seu dialeto, sendo ouvido e respeitado nos seus pontos de vista (MARCUSCHI, 1997, p. 49).

Antes de finalizar a aula a docente recapitulou, brevemente, a dimensão, a proporção e a repercussão do trabalho da artista. Também agradeceu à participação da Aluna1, incentivou os estudantes a reverem os conteúdos estudados e a participarem das próximas aulas.

Quanto aos objetivos traçados para as aulas dos dias 22 e 23 de junho de 2020, encontramos: refletir sobre as contribuições dos artistas Aurélio Buarque e Nise da Silveira, para a cultura brasileira, bem como possibilitar que os alunos por meio das habilidades oralidade, escrita e leitura, exponham seus pontos de vista ou argumentem, utilizando-se dos conhecimentos linguísticos que já possuem.

Na nossa visão, a professora além de possibilitar que os alunos refletissem sobre as contribuições desses artistas à nossa cultura, também buscou que os alunos fizessem uso da linguagem como lugar de interação humana, praticando ações que não conseguiriam realizar a não ser falando/escrevendo/lendo ouvindo e interagindo (CAVALCANTE & FREITAS, 2008). Sobretudo, tendo em vista as instigantes trajetórias desses artistas, os alunos da EJA foram incentivados a valorizarem a cultura local, acreditarem no potencial que possuem e persistirem na busca pelo conhecimento.

Sobre o segundo objetivo proposto, este também foi alcançado, pois os alunos foram motivados a refletirem sobre a importância das habilidades, leitura, escrita e oralidade; e para tanto, a professora fez uso de perguntas a fim de estimulá-los a participar. Além disso, a docente não parecia ter a intenção de que os estudantes aprendessem apenas os conhecimentos gramaticais; antes, parecia almejar que se apropriassem das informações transmitidas e fizessem uso dos conhecimentos linguísticos que já possuíam para argumentar. Pois saber apenas a gramática não significa saber fazer uso adequado da língua em diferentes contextos sociais.

Na sequência, os estudantes poderiam expor o que compreenderam, e interpretaram esses conteúdos, levando em consideração às suas vivências. Portanto, ainda que os procedimentos metodológicos adotados não tenham permitido uma ampla participação dos estudantes, os objetivos propostos foram alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, tivemos como objetivos conhecer e analisar o ensino de Língua Portuguesa, na modalidade remota em uma escola pública estadual de Maceió, na Educação de Jovens e Adultos – EJA, em uma turma do 1º

período vespertino, no nível Médio. Procuramos também investigar como transcorreu a participação dos estudantes nessas aulas, se conseguiram aprender; bem como, se alunos e professores se apropriaram das linguagens tecnológicas digitais.

Com base na descrição dos dados e na análise apresentada, foi possível observar que, a interação dos estudantes nos dois dias de aulas não foi tão expressiva. Pois a turma era composta de 29 discentes e apenas 04 participaram. No tocante a aprendizagem, os comentários dos alunos revelaram uma aprendizagem significativa, já que os poucos alunos que interagiram, atribuíram significados aos conteúdos abordados, ao refletirem e se posicionarem, sobre os percursos e contribuições dos artistas estudados.

Quanto se os alunos e professores se apropriaram das linguagens tecnológicas, notamos que houve um maior uso e apropriação dos recursos usados, por parte da professora; entretanto, observamos que no decorrer das aulas, os participantes fizeram uso dos recursos digitais que lhes pareciam mais disponíveis, como exemplos, áudios e mensagens, a fim de se comunicarem. Apenas uma aluna demonstrou ter assistido ao vídeo e visualizado as imagens. Esses dados, leva-nos a refletir sobre os possíveis motivos da baixa interação e da restrita utilização desses recursos tecnológicos: os alunos tinham um bom nível de letramento digital? Faziam uso de dados móveis ou o acesso era por meio de alguma banda larga? Já estavam adaptados ao modelo de ensino adotado? Percebiam o aplicativo *WhatsApp* com recurso de aprendizagem?

Pretendemos, noutros estudos, buscar respostas a essas perguntas, ao levantarmos e analisarmos dados referentes as aulas de Língua Portuguesa, sobre outros subtemas, desenvolvidos na modalidade remota.

Acreditamos que esta pesquisa poderá nortear a prática dos professores de língua portuguesa ou áreas afins, especialmente na modalidade de Jovens e Adultos – EJA, visando uma melhor adequação e reflexão sobre os conteúdos e recursos usados, nos Ensinos remoto e Regular.

AGRADECIMENTO

Agradecemos a valiosa colaboração da professora Danielly Palmeira de Mendonça, do Laboratório de Matemática, no planejamento inicial das aulas remotas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ivonete de Souza Susmickat. NETA, Nair Floresta Andrade. A importância da leitura na educação de Jovens e Adultos – EJA: de que tipo de leitura estamos falando? Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.4, n.1, 2015.

ALAGOAS, **Diário oficial de Alagoas**. Maceió: Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, Instrução Normativa N° 002, 2020. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/images/Diretrizes_para_a_execucao_do_Teletrabalho.pdf Acesso em: 04 de set. de 2020.

ALAGOAS, **Diário oficial de Alagoas**. Maceió: Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, Portaria/Seduc N° 4.904, 2020. Disponível em: http://educacao.al.gov.br/images/DOEAL-07_04_2020-portaria_Seduc.pdf. Acesso em: 05 de set. de 2020.

BAGNE, Juliana. Adair Mendes, NACARATO. A prática do diálogo em sala de aula: uma condição para a elaboração conceitual Matemática dos alunos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n2, p.186-214, jul./dez., 2012.

BATTANER ARIAS, P.; LÓPEZ FERRERO, C. **Introducción al Léxico**, componente transversal de la lengua. Madrid: Cátedra, 2019.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Língua, linguagem e gramática: implicações pedagógicas. In: **O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento**. CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; FREITAS, Marinaide Lima Queiroz. (Orgs.). Maceió: EDUFAL, 2008. p. 11 - 32.

CETIC. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios**. São Paulo, 2019a. Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore>. Acesso em 06 set. 2021.

CUNHA, Eugênio. **Afeto e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

Denzin NK, Lincoln Y. S (editors). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, Sage, 1994.

DOMINGUES, Claudio Moreno. **O olhar de quem olha: cultura visual, arte e mediação na aula de história** – o uso da imagem na construção do conhecimento histórico. São Paulo. 2006. Disponível em: <http://www.ia.unesp.br/Home/Posgraduacao/Stricto-Artes/claudiodomingues.pdf> Acesso em: 12 set. 2021.

FELDMANN, Marina Graziela; NUNES, Ana Lúcia Pereira. MIRANDA, Helga Porto. Cultura e interculturalidades na Eja. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 03, n. 06, p. 156-170, jul./dez. 2020.

FRANCO, M. L. P. B. “Estudo de caso”, no falso conflito entre “pesquisa qualitativa” e “pesquisa quantitativa”. **Revista Inter-Ação**, v. 14/15, n. 1-2, p. 1-6, jan./dez, 1990.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa. In: Lakatos E.M, Marconi M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3a ed. São Paulo (SP): Atlas, p.195-200,1991.

LEFFA, V. J. (org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas, EDUCAT, 2000.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. da. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica 1. **49ª Reunião da anual da SBPC**, a convite da APLL, Belo Horizonte, MG, 1997.

MELO, Alexandre de; URBANETZ, Sandra Terezinha. **Fundamentos de Didática**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

POSSENTI, Sírio. Um cérebro para a linguagem”. In: **Boletim da Abralin**, 13. pp. 75 – 84, 1993.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas - São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. In: **Revista comunicação & Educação**. São Paulo, ECAD – Editora moderna: [2] de 27 a 35, jan./Abril, 1995.

MURANETTI, Robianca. **A importância do trabalho psicopedagógico na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: jan. 2007. Disponível em: www.abpp.com.br/artigos. Acesso em 16 set. 2021.

NETO, Celso Gomes Ferreira. Desafios do professor de matemática na Educação de Jovens e Adultos– EJA. **V ENID – Encontro de Iniciação à Docência da UEPB**, 2010.

PAULA, Maria Helena de. ALMEIDA, Mayara Aparecida Ribeiro de; RESENDE, Rayne de Mesquita. Língua, cultura e léxico: confluências entre Lexicografia e Filologia. **Revista Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 7-27, jul./dez. 2016.

SANTOS, Marcos Suel dos. SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Leitura em voz alta e protocolos verbais... **Afluentes: Revista de Letras e Linguística**, UFMA/CCEL, v.6, n.17, p. 05-24, jan./jun. 2021.

SILVA, Klayton Roberto. A aprendizagem na EJA: o olhar dos alunos sobre as dificuldades e potencialidades da modalidade de ensino na cidade de Cuité-PB. **Monografia** – Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – UFCG, 2018.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5.ed. Tradução de Cristhian Matheus Herrera. Porto Alegre: Bookman, 2005.

O ENSINO DE MATEMÁTICA DURANTE A PANDEMIA: O OLHAR DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO DO VALE DO MAMANGUAPE-PB

GRACIANA FERREIRA DIAS

Professora do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB-
Campus IV, graciana@dcx.ufpb.com;

JOSELANDIA DE JESUS SILVA

Graduada pelo Curso de Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, joselandia-silva96@gmail.com;

RESUMO

A presente pesquisa tem como temática as dificuldades enfrentadas pelos professores de Matemática do Ensino Médio durante a pandemia causada pela Covid-19. Diante dessa nova realidade, os professores passaram a adotar alternativas que procuram motivar e proporcionar o desenvolvimento do aprendizado, ainda que de forma remota, bem como tentar garantir aos alunos o direito à educação. Assim, tem-se como objetivo geral, investigar a percepção dos professores sobre o ensino remoto e as dificuldades enfrentadas por professores de Matemática que atuam no Ensino Médio, no Vale de Mamanguape/PB, mediante o ensino remoto emergencial. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, a partir de uma abordagem de cunho qualitativo, e exploratório, pois os dados foram coletados por meio de entrevistas feitas a três professores de Matemática que atuam na região do Vale de Mamanguape¹/PB, mais precisamente nos municípios de Mamanguape e Itapororoca. Os resultados apontaram que investigar sobre as dificuldades dos professores na modalidade de Ensino Remoto Emergencial foi uma oportunidade de refletir a atual situação educacional em nosso país. Além disso, também há a necessidade de conscientização na busca de assegurar aos educadores uma adequada qualificação profissional, principalmente na utilização dos recursos tecnológicos, seja na formação acadêmica ou na formação continuada.

Palavras-chave: Ensino de Matemática, Professores de Matemática, Ensino Remoto Emergencial, Pandemia da Covid-19.

1 A região Metropolitana do Vale do Mamanguape, tem sede na Cidade de Mamanguape, e é integrada pelos municípios de Baía da Traição, Marcação, Mataraca, Cuité de Mamanguape, Curral de Cima, Pedro Regis, Jacaraú e Itapororoca (PARAÍBA, 2013).

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma investigação na área de Educação Matemática e seu tópico está voltado para as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores de Matemática do Ensino Médio durante a pandemia causada pela Covid-19.

Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou mudança de classificação e elevou o estado de contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo Coronavírus. A mudança na classificação se deu pelo fato da rápida disseminação do vírus. Diante desse cenário, foram adotadas várias medidas para evitar a proliferação do vírus no mundo inteiro. Entre as medidas adotadas, estão o fechamento das escolas e o distanciamento social.

As aulas presenciais foram suspensas como medida de distanciamento social no enfrentamento ao vírus e, dessa forma, o MEC autorizou que as aulas presenciais fossem substituídas pelos meios digitais mediante Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020). Com isso, as escolas precisaram desenvolver estratégias de ensino e aplicar às aulas, assim também como outras atividades pedagógicas de forma remota.

Como medida restritiva para conter a disseminação da Covid-19 na Paraíba, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba apresentou estratégias para a implantação do Regime Especial de Ensino por meio da Portaria nº 418 (PARAÍBA, 2020) que proporcionou a

[...] formação sobre o uso de tecnologias educacionais, disponível para todos os professores da Rede. Por meio de edital, 100 tutores foram selecionados e treinados no mês de abril para serem responsáveis pela formação dos demais professores na utilização das tecnologias educacionais para planejamento pedagógico e organização das aulas.

Além da formação para os professores atuarem na modalidade de ensino remoto, a secretaria disponibilizou a plataforma Paraíba Educa e informou que os recursos como *Google Classroom*, videoaulas e redes sociais também seriam utilizados.

Diante desse novo cenário, foi necessário pensar em alternativas que possibilitassem o processo de aprendizagem, bem como a utilização mais adequada das mídias digitais e metodologias de acordo com a nova realidade dos educandos. No entanto, neste processo “[...] é importante que o

próprio docente se perceba aprendiz e reconheça o que ainda não sabe, para que construa sua prática a partir de suas próprias experiências educacionais” (MODELSKI, 2015, p. 44).

Partindo desse pressuposto, os professores tiveram que adaptar conteúdos e atividades em um curto período de tempo para desenvolver habilidades e trabalhar num ambiente virtual.

Com os estudantes afastados da sala de aula de forma presencial, para manter a rotina escolar, coube ao professor fazer uma ponte entre as ferramentas digitais adequadas e sua metodologia de ensino para amenizar as possíveis dificuldades na adaptação da modalidade de ensino remoto.

Nesse contexto, surgiu uma evidente preocupação com a capacitação docente no que tange à migração do ensino presencial para a nova modalidade de ensino, pois ensino remoto não é meramente aula online, requer planejamento para adaptar conteúdos e materiais, bem como um treinamento oferecido pela Secretaria de Educação da Paraíba por meio do Regime Especial de Ensino, para a utilização das ferramentas digitais. Outra preocupação eminente dos órgãos competentes de ensino e também dos professores, era a seguinte: como os alunos que não tem acesso à internet não seriam prejudicados, visto que não poderiam acompanhar as atividades online? Pensando nesses alunos, a secretaria deixou a cargo das escolas a disponibilização de materiais impressos na própria escola para que os alunos que não pudessem acompanhar as atividades propostas nas plataformas de ensino.

Essa estratégia permitiu que os alunos que não tinham acesso à internet ou que não possuíam equipamentos ou estrutura para acompanhar as aulas por meio das plataformas digitais, realizassem suas atividades escolares.

Nesse novo cenário, o professor segue indubitavelmente essencial no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo com toda a dificuldade proveniente do imprevisto, é possível compreender que a relação professor/aluno passou a ser mais que fundamental no processo de ensino e aprendizagem tão fragilizado com a suspensão das aulas presenciais.

Não sabemos por quanto tempo as aulas presenciais continuarão suspensas ou no formato híbrido (unindo presencial e remoto), porém em meio às dificuldades de adaptação, a tecnologia tornou-se uma alternativa viável para amenizar a situação e o prejuízo educacional. O que sabemos é que mesmo diante de uma situação inesperada, a utilização da tecnologia pode servir de estímulo para as práticas educativas. Arnaud argumenta que:

A questão tecnológica, a meu ver, vai para além do mero aspecto material e instrumental, constitui-se numa rede de significados na qual o ser humano está implicado. Assim, parece-me que se tornou extremamente necessário compreender a lógica e funcionamento desta rede, como metáfora inspiradora ou arquétipo de um novo pensar/agir na prática pedagógica, especialmente, na práxis curricular (ARNAUD, 2005, p. 17).

Dessa forma, se faz extremamente necessário que os professores incluam em suas práticas educativas a utilização das tecnologias digitais, seja na modalidade de ensino presencial ou remota. Sabemos que, na atualidade, as mídias digitais estão presentes no cotidiano de professores e alunos, porém apenas com utilidade para a comunicação ou entretenimento. Esse fato acabou potencializando as dificuldades apresentadas pelos professores e alunos na adaptação do ensino presencial para o ensino remoto. A utilização das mídias digitais deve ser vista como uma mola propulsora para criar novas possibilidades de ensino, seja no cenário de pandemia ou pós-pandemia.

Neste cenário, aponta-se como um dos maiores desafios a imposição da necessidade de um novo perfil metodológico que devem ter os professores para ministrar aulas nesse contexto de adversidades vivenciadas dentro e fora do espaço escolar (VALLE; MARCOM, 2020).

A realidade exposta pela pandemia revela uma grande preocupação dos professores de Matemática: Como ensinar Matemática de forma remota? Segundo Valle e Marcom,

O isolamento social, o trabalho remoto, o uso das tecnologias como ferramentas para mediar o processo de ensino e aprendizagem, as desigualdades no acesso e no uso as tecnologias escancararam as dificuldades que a escola possui de encontrar mecanismos para proporcionar aos alunos as possibilidades de interação e incluí-los no processo ensino-aprendizagem e, por conseguinte, implica em encontrar formas eficientes de aprender, escancarando as dificuldades que a escola tem de adaptar-se às novas rotinas (VALLE; MARCOM, 2020, p. 143).

A experiência vivenciada por milhares de educadores em todo o país durante a pandemia ressalta que todos estão em processo de constante aprendizagem. Essas dificuldades citadas pelos autores foram evidenciadas pela modalidade de Ensino Remoto Emergencial, pois, isso levou os professores a promoverem uma grande mudança em suas práticas pedagógicas, e

consequentemente, buscarem novas maneiras de ensinar visando estimular a aprendizagem de seus alunos, que não estavam mais de forma presencial em sala de aula. Cabe aos professores o desafio de lidar com o novo formato de ensino, bem como buscar novas maneiras de ensinar para estimular a aprendizagem de seus alunos. O que, segundo Valle e Marcom, significa que

Para pensar a educação e seus entornos sob essa nova ótica, faz-se necessário sair de nossas ilhas e fazer uma análise epistemológica mais ampla e aprofundada sobre o contexto atual em que está inserida a educação, buscando compreender os principais desafios que se apresentam, e a partir deles, delinear caminhos a serem percorridos na tentativa de (re) repensar o fazer pedagógico, bem como todas as relações e limitações que compõem esta dinâmica, pois, conforme o modelo de sociedade e de ser humanos que queremos ajudar a formar, nos serão atribuídos diferentes papéis (VALLE; MARCOM, 2020, p. 142).

Com isso, é importante evidenciarmos que a forma de ensino utilizada antes da pandemia não mais voltará em sua totalidade, pois diante dos desafios impostos, os professores, mesmo com suas limitações, repensaram suas práticas pedagógicas utilizando novas formas de ensinar, bem como novas ferramentas para avaliar os alunos e assim, proporcionar-lhes diferentes maneiras de aprender.

Partindo desse contexto, a presente pesquisa busca responder ao seguinte problema: Quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores de Matemática do Ensino Médio durante o Ensino Remoto Emergencial?

Discutir sobre esse tema é importante para a Educação Matemática por trazer à tona um tema atual, ressaltando o ensino de forma remota e o uso das tecnologias a favor do ensino, bem como pode se tornar um documento que revela o que aconteceu no ensino de Matemática durante esse período e como os professores se viam nesse processo.

Nesse sentido, o presente trabalho tem o objetivo geral de investigar a percepção dos professores de Matemática sobre o Ensino Remoto Emergencial, bem como as dificuldades enfrentadas por eles nas aulas do Ensino Médio, no Vale de Mamanguape/PB.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, quanto à abordagem caracteriza-se como qualitativa, pois de acordo com Prodanov e Freitas (2013), na pesquisa qualitativa

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito que não pode ser traduzido em números e não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois buscamos a percepção dos professores de Matemática em relação às dificuldades enfrentadas por eles para desenvolver suas atividades mediante o período de pandemia. Para Gil (2008), pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, pois envolve um estudo profundo com poucos sujeitos, de maneira a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento, e é apropriado para investigações em pequena escala com recursos limitados em material e pessoas (DUARTE, 2008). Os dados foram coletados por meio de entrevistas de forma remota.

Os dados utilizados em nossa pesquisa foram coletados nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Matemática III e IV da EAD-UFPB, por meio de entrevistas realizadas com os professores supervisores. Foram analisados os dados das entrevistas realizadas com três professores de Matemática que atuam no Ensino Médio, no Vale de Mamanguape/PB, nos municípios de Mamanguape e Itapororoca. Os professores sujeitos desta pesquisa concederam a autorização para utilização e análise das entrevistas, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ensino Remoto x Educação à Distância

É importante salientar que Ensino Remoto Emergencial não é sinônimo de Educação à Distância. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) surgiu frente à necessidade de evitar a disseminação da Covid-19 na comunidade escolar. É denominado remoto porque há o impedimento das atividades docentes e discentes de maneira presencial, e é emergencial devido à forma abrupta que teve que ser implantado. O Ensino Remoto Emergencial é uma forma temporária e também um meio alternativo de ensino devido à circunstância de pandemia, que envolve soluções de ensino totalmente remotas para substituir as aulas que seriam ministradas presencialmente (HODGES *et al*, 2020). Já a Educação à Distância (EaD) surgiu em um ambiente social sem as restrições da pandemia, e visa construir o conhecimento através de metas que contemplam a autoavaliação da capacidade do aluno em alcançar

metas e contemplando em sua quase totalidade o ensino superior. Como afirmam os autores Saraiva, Traversini e Lockmann:

No nosso entender, as atividades remotas por meio de ferramentas digitais estão orientadas por uma racionalidade distinta da EaD. Se a EaD reforça a lógica do controle rítmico, substituindo a vigilância pelas metas [...] o ensino remoto retoma alguns elementos da disciplina. No ensino remoto, é necessário, em geral, um envio de evidências de desenvolvimento de atividades não avaliativas, que funcionam como uma forma de controle do uso do tempo, uma das características da disciplina. Na EaD, as atividades a serem desenvolvidas são, na maior parte das vezes, avaliações. Os processos de EaD não têm como foco, portanto, o controle do uso do tempo, mas apenas a demonstração de atingimento das metas de aprendizagem (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN. 2020, p. 7).

Na fala dos autores, fica clara a diferença entre essas duas modalidades de ensino. Ambas apresentam o distanciamento físico, porém são distintas em suas metodologias. Os dados apresentados no portal de educação e cultura organizacional IPOG, apontam as principais características que diferenciam o Ensino Remoto Emergencial da Educação à Distância, essas características estão dispostas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Quadro comparativo entre as principais diferenças entre o Ensino Remoto e a Educação à Distância.

Ensino Remoto	Educação à Distância
Aulas ao vivo e remotas simulando o encontro presencial	Aulas gravadas
Professor da disciplina disponível diariamente	Tutor/Monitor como suporte de maneira atemporal
Conteúdo e material didático mais personalizado e ajustado pelo professor segundo a necessidade	Conteúdo e materiais didáticos mais padronizados, normalmente disponibilizados com antecedência.
Cronograma mais flexível e ajustado segundo o contexto atual	Cronograma padronizado
Avaliações mais centradas nas aulas	Avaliações padronizadas
Mais atividades síncronas	Atividades síncronas e assíncronas
Carga horária concentrada nas aulas e mais centrada no professor.	Carga horária distribuída entre diversos recursos midiáticos e mais autoinstrucional.

Fonte: IPOG (2020)

Como disposto no Quadro 1, no Ensino Remoto, as aulas e as atividades acompanham o ensino presencial, porém são aplicadas em plataformas digitais. Já a modalidade de Educação à Distância possui um modo de funcionamento próprio, é estruturada para aplicar atividades, aulas e outras demandas em um ambiente de aprendizado adequado, tem apoio de tutores e recursos tecnológicos que contribuem para o ensino.

Sobre a disposição das aulas, as autoras Saraiva, Traversini e Lockmann afirmam que

Além das atividades individuais a serem realizadas, como já mencionamos frequentemente, as escolas que contam com alunos conectados, fazem uso de ferramentas de web-conferência para ministrar aulas remotas. Essa estratégia reestabelece a noção de um horário a ser cumprido, o que não ocorre na EaD, e torna os corpos visíveis, também funcionando como uma forma de vigilância. Os alunos estão segregados e fixos em seus lugares, com limitadas possibilidades de comunicação (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 7).

Para Arruda (2020), atender por meio de tecnologias digitais a alunos afetados pelo fechamento das escolas, não é a mesma coisa que implantar Educação à Distância, mesmo que tecnicamente e conceitualmente refira-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias. Maia

e Matar (2008, apud ARRUDA, 2020, p. 265) afirmam que a EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD. Assim, compreendemos que enquanto no Ensino Remoto Emergencial, os professores fazem as adequações dos conteúdos que seriam ministrados no formato presencial, na modalidade EaD. Embora seja uma forma de ensino remoto, as estratégias de ensino e aprendizagem são planejadas a médio e longo prazo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para realizar essa pesquisa, utilizamos dados coletados na disciplina de Estágio Supervisionado III e IV da EaD – UFPB de Matemática, no início de maio de 2020. Os dados da pesquisa foram obtidos após a volta das férias escolares que foram antecipadas como medida de distanciamento social. Para evitar a disseminação da Covid-19, o governo da Paraíba antecipou as férias escolares em todas as escolas da rede estadual de ensino para o período de 19 de março a 20 de abril de 2020.

Como as aulas presenciais da Educação Básica estavam suspensas através da Portaria nº 418 (PARAÍBA, 2020), as entrevistas foram realizadas de forma remota, por meio de um aplicativo de conversa.

O roteiro das entrevistas foi dividido em duas partes. Nessa primeira parte, apresentamos a caracterização de cada professor entrevistado. Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, nomeamos os professores como A, B e C.

Com base nos dados coletados por meio das entrevistas, pudemos identificar que os três professores que participaram da nossa pesquisa atuam no Ensino Médio em escolas públicas da rede estadual de ensino no Vale de Mamanguape/PB, mais precisamente nos municípios de Mamanguape e Itapororoca.

O Professor A atua no município de Itapororoca e tem três anos de experiência em sala de aula, já os Professores B e C, atuam no município de Mamanguape e têm doze e vinte e um anos de experiência em sala de aula, respectivamente. Com relação à formação acadêmica, todos são graduados em Licenciatura em Matemática e atuam em sua área de formação.

A segunda parte da entrevista, envolve as perguntas feitas aos professores, que dizem respeito a situação pedagógica e ao ponto de vista sobre

o momento de ensino emergencial. Cada entrevista era composta por seis perguntas. Para a discussão dos dados, identificamos durante o processo de análise dos resultados da pesquisa, que as respostas dos professores convergiam para duas categorias: (1) Dificuldades dos professores e (2) Desafios para o aprendizado dos alunos.

Na primeira categoria (1), a nossa intenção era identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores para ensinar Matemática nesse período pandêmico. Analisamos as respostas dos Professores A, B e C, e a partir de suas respostas, pudemos constatar diferentes percepções nesse sentido.

Analisando a pergunta 6: “Quais as dificuldades que os alunos e professor têm para desenvolver os conteúdos?”, verificamos que na percepção do Professor A, a dificuldade está em “adequar os conteúdos aos Eixos e resumi-los (minimizando-os), para ter a menor quantidade de arquivo, consequentemente em menor quantidade de dados para ser baixado”.

Com a fala do Professor A, percebemos a preocupação em adequar os conteúdos ao novo formato de ensino, pois bem sabemos que os professores precisaram modificar todo o planejamento pedagógico para ajustar suas aulas ao ensino remoto. Segundo Hodges (2020), o planejamento pedagógico em situações atípicas exige resolução criativa dos problemas, demandando transposição de ideias tradicionais e proposição de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender a demanda dos estudantes e professores. Com isso, entendemos que a situação de pandemia obrigou o professor a desenvolver novas estratégias de ensino com o objetivo de não perder o contato com o aluno, nem prejudicá-lo nessa transição do ensino presencial para o remoto.

Já na percepção do Professor B, a dificuldade está em “manusear a plataforma, o difícil acesso à internet, tanto por parte do professor quanto por parte do aluno, e a falta de um horário sistemático para os alunos desenvolverem as atividades”.

É importante considerarmos a percepção do Professor B sobre as dificuldades no manuseio das tecnologias, pois essa visão se refere às dificuldades apresentadas pelos professores na utilização de tecnologias. Para Reses (2010), as dificuldades se iniciam pelo fato de os professores não saberem manusear a tecnologia e seus aplicativos de ensino e, parte disso se deve à falta de formação sobre o assunto. Ou seja, frente a essas questões, se faz necessário repensar a formação docente inicial e continuada visando a utilização das tecnologias no processo de ensino, e assim,

amenizar as dificuldades no manuseio de plataformas, bem como outros recursos tecnológicos.

Ainda dentro dessa perspectiva das dificuldades dos professores no ensino emergencial, em resposta à pergunta “Enquanto professor, como você está lidando com essa nova realidade que se impõe ao nosso sistema de ensino?”, o Professor C, afirma “tenho feito algo que nunca fiz em meus 21 anos de profissão, nem nos 40 de vida, postar vídeo em canal do youtube, e usado o aplicativo de comunicações sociais (zap), para entrar em contato com os alunos e explicar as coisas [...]”

Na fala do Professor C, fica evidente que, em suma, a pandemia encontrou um sistema educacional fragilizado tecnologicamente e com dinâmicas metodológicas quase que 100% voltadas a atividades práticas e presenciais. Apesar da proximidade com as tecnologias de comunicação existentes, tanto alunos quanto professores utilizaram-na até esse momento apenas para comunicação e entretenimento ou mesmo estudos sazonais, deixando de perceber o verdadeiro potencial dos recursos digitais para a educação.

Nesse sentido, embora existam percepções diferentes a respeito das dificuldades, as respostas dos professores convergem para uma similaridade: o desafio atual dos professores brasileiros em adequar os conteúdos utilizando os recursos das tecnologias digitais. Sobre isso, Cordeiro, (2020, p. 10) afirma “[...] nem todos os educadores tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e aprender[...]”.

Dessa forma, podemos concluir que o apoio técnico do governo da Paraíba em proporcionar formação sobre o uso das tecnologias educacionais foi um ponto positivo para atenuar as dificuldades oriundas dessa transição, porém sabemos que a integração às tecnologias digitais na educação não pode limitar-se apenas ao período de pandemia, pois ainda não sabemos quando as aulas serão retomadas presencialmente. Por isso, é importante investir em capacitação e qualificação para promover aos professores maior habilidade e, dessa forma, trazer melhores condições de aprendizagem e interação com os alunos.

Na análise da categoria (2) Desafios para o aprendizado dos alunos, conseguimos identificar nas respostas dos sujeitos da nossa pesquisa os desafios impostos para promover o aprendizado nesse período de pandemia. Ao responder à pergunta 4: “Diante da suspensão das aulas presenciais que faz parte do decreto com medidas mais rígidas de isolamento social contra o Covid-19, quais são os desafios impostos para o aprendizado sobretudo

na rede pública de ensino?”, o Professor A destaca “a falta de equipamento e estrutura técnica (internet, computador, *smartphone*, câmera dentre outros) bem como a falta do livro didático e/ou material impresso principalmente para os alunos sem acesso a estas tecnologias”.

A resposta do professor parece entrar em um dilema. A falta de equipamento citada por ele, certamente remete à falta de estrutura no ambiente escolar e a uma parcela de cidadãos. Segundo a Unesco, “hoje se sabe que no Brasil 97% das casas possuem aparelho de televisão, mais de 90% têm rádio, enquanto 49,7% contam com telefone fixo, e 68%, com telefone celular” (UNESCO, 2008). A acessibilidade às tecnologias e aos bens de consumo em geral teve um aumento significativo, principalmente após a adoção de programas sociais de distribuição de renda pelo governo (MARINHO; LINHARES; CAMPELO, 2011). Assim, “Houve aumento na presença de computadores nos domicílios, passando de 16,6% em 2005 para 19,6% em 2006” (UNESCO, 2008). Todavia, sabemos que possuir computadores e/ou celulares não é garantia de acesso à internet de qualidade, pois boa parte dos estudantes é de família carente e não dispõe de internet com acesso de banda larga, quando possuem aparelho, o acesso é feito por dados móveis e às vezes, no bairro onde moram, o sinal para a rede de dados nem sempre é possível e isso dificulta que eles naveguem na internet.

Para o Professor B, o desafio imposto para o aprendizado está no desenvolvimento de atividades que se adequassem aos requisitos propostos pela Secretaria de Educação e ao mesmo tempo que se adequasse à realidade dos alunos. Em resposta à pergunta número 4, ele relatou que “[...] o maior desafio, nesse aspecto, foi propor atividades interdisciplinares, que ligue o componente curricular de matemática aos temas propostos pela secretaria da educação”. Este problema também é apontado pelos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas que, destaca a utilização de materiais digitais difundidos através das redes sociais (*e-mail*, *WhatsApp*, etc.) em todas as etapas/modalidades de ensino como estratégia para adequar às atividades ao novo formato de ensino. “Quase oito em cada dez professores afirmam fazer uso de materiais digitais via redes sociais como estratégia educacional” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 2). Além disso, “observa-se a preocupação dos docentes em organizar o tempo com os alunos, garantindo o conteúdo das disciplinas” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 2).

Dentro desse contexto, diante da pergunta “Visto que nem todos os alunos do Ensino Médio têm as mesmas condições e recursos didáticos para acompanhar as aulas online. Como você enquanto professor matemática

está fazendo para que todos os alunos consigam ter acesso às aulas ou materiais como arquivos PDF para estudar? Esses alunos têm seu desenvolvimento e aprendizagem prejudicados em preparação para o ENEM?"; identificamos na fala do Professor C essa preocupação dos docentes em garantir o conteúdo das disciplinas, destacada na pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2020, p. 2). Tendo em vista que nem todos os alunos do Ensino Médio têm as mesmas condições e recursos didáticos para acompanhar as aulas *online*, para garantir que todos os alunos consigam ter acesso às aulas ou materiais, o Professor C enfatiza: "envio via aplicativo de comunicação (zap), e a escola tem impresso o material, e marco um dia na escola para que os pais busquem [...]. Nesse sentido, os alunos que não têm acesso à internet não são prejudicados em relação à disposição dos conteúdos da disciplina, contudo, eles são privados da interação com o professor e também de um horário sistemático, visto que é o próprio aluno que organiza seu horário para o estudo.

Ainda sobre os desafios para o aprendizado dos alunos no Ensino Remoto Emergencial, também identificamos outras falas dos sujeitos da pesquisa em outras perguntas realizadas na entrevista que também remetem a essa categoria. Por exemplo, ao responder à pergunta de número 6, o Professor A relatou que para os alunos, por mais que os autores destaquem que são considerados como "nativos digitais" que nasceram em meio às tecnologias, eles não sabem manusear componentes básicos de leitura e escrita, bem como o próprio aplicativo *Google Classroom*.

Dessa forma, percebemos na fala do Professor A, que embora os alunos da atualidade tenham crescido em meio às tecnologias, eles apresentam dificuldades no manuseio das plataformas de ensino e que isso também pode ocorrer pela falta de domínio da leitura e escrita por parte de alguns alunos como foi citado pelo professor. Essas situações podem ocasionar um obstáculo para a aprendizagem. A essa percepção do Professor A, Oliveira (2007) afirma que "[...] as dificuldades dos alunos trabalharem com as Novas Tecnologias em específico, é a falta de acesso; alguns alunos têm acesso, mas não têm conhecimento para lidar com a máquina [...]".

Trazendo essa afirmação do autor para a atual situação educacional no Brasil, é fácil percebermos que essas dificuldades surgem, especialmente com os alunos mais carentes. As aulas remotas evidenciaram a grande desigualdade social na educação pública. A falta de acesso e/ou a falta de conhecimento para lidar com a situação é reflexo de uma situação financeira crítica de muitas famílias brasileiras, que na maioria das vezes, não têm

dinheiro nem para alimentar-se bem, ou seja, dificilmente essas famílias teriam recursos financeiros para pagar uma boa conexão à internet.

Nesse contexto, ao responder à pergunta “Com está sendo a apresentação dos conteúdos na proposta de ensino remoto?”, o Professor B tem a percepção que a forma como o conteúdo está sendo apresentado na proposta do ensino remoto também se caracteriza como um desafio. Para ele, “[...] alguns conteúdos necessitam de uma interação direta entre o professor e o aluno, para que ele possa compreender o que está sendo explicado. [...]”.

A resposta do Professor B parece esbarrar em uma situação já abordada em nossas análises: a tendência dos alunos sentirem mais dificuldade em compreender a disciplina pelo fato de não haver a interação direta com o professor, comparando-se às aulas presenciais. Com essa fala, entendemos que a falta da interação direta do professor com o aluno, torna-se um desafio para a aprendizagem efetiva da Matemática, pois como afirma Santos (2020), a interação encontra-se presente no processo de assimilação dos conteúdos matemáticos, para que a composição e compreensão dos argumentos matemáticos sejam elaboradas com mais significação. Nesse sentido, a didática e as metodologias utilizadas pelo professor na modalidade de ensino remoto fazem diferença, independente do aluno ter acesso à internet ou não.

De modo geral, coube ao professor buscar uma ressignificação em relação ao ensino e refletir sobre como desenvolver o conteúdo, sem perder a interação e, dessa forma, alcançar um maior grau de aprendizado entre eles.

Na percepção do Professor C, para que o aluno obtenha bom êxito nos estudos nesse período de isolamento social, é necessário que se tenha “A boa e velha vontade de estudar [...]” bem como tentar “sanar as dúvidas com os professores, ou ficarão totalmente excluídos no processo” de aprendizagem.

Sabemos que, para gerar essa iniciativa de estudo apontada pelo Professor C, é necessário construir no aluno a consciência da necessidade dos conhecimentos básicos adquiridos durante esse processo. As competências e habilidades do Ensino Médio são construídas ao decorrer no decorrer das três séries (ARAÚJO; SILVA; SILVA 2020), ou seja, caso o aluno não tenha desenvolvido as competências e habilidades correspondentes a cada série do Ensino Médio, isso poderá resultar em dificuldades de aprendizado dos conteúdos propostos nessa etapa. Dessa forma, entendemos que o processo de construção do conhecimento advém da combinação adequada entre a orientação do processo de ensino utilizada pelo professor, mas também pela capacidade de mobilizar os conhecimentos do aluno, bem como, a atitude de se dispor a aprender.

É notório o empenho e esforço dos professores para ensinar os conteúdos e manter os alunos ativos. Mas, em suas residências, sem a devida disciplina e acompanhamento rigoroso das salas de aulas tradicionais, a concentração dos alunos torna-se bastante diminuta. O acesso à internet também é outro obstáculo. “Aproximadamente 5,8 milhões de estudantes matriculados em estabelecimentos públicos de ensino não dispunham, em 2018, de acesso domiciliar à internet com qualidade mínima para atividades remotas de ensino-aprendizagem” (NASCIMENTO; RAMOS; MELO; CASTIONI 2020). Esse mesmo estudo aponta que aproximadamente 1,8 milhões de brasileiros não tem acesso a aparelhos digitais.

Nessa perspectiva, podemos compreender pela fala dos sujeitos da pesquisa, que os desafios impostos para o aprendizado dos alunos na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, passa por diversos fatores, entre eles: a falta ou limitação de acesso à internet e/ou equipamentos; a proposta de atividades interdisciplinares; o difícil manuseio das plataformas digitais e a falta de interação direta entre professor e alunos. Diante disso, se faz necessário considerar diferentes variáveis que englobam melhor aproveitamento das mídias digitais, fornecimento de qualificação para os professores e uma ampla campanha de conscientização familiar em torno da importância do conhecimento para o desenvolvimento do sujeito enquanto pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa realizada, percebemos que o Ensino Remoto Emergencial, implantado para minimizar os possíveis prejuízos à educação nesse período de pandemia, impôs grandes desafios para o nosso sistema educacional.

Salientamos que o nosso objetivo geral foi investigar a percepção dos professores de Matemática que atuam no Ensino Médio no Vale de Mamanguape/PB, sobre essa nova modalidade de ensino e também as dificuldades enfrentadas por esses profissionais. Para alcançarmos esse resultado, nos propomos a identificar o que estava dificultando a atuação dos professores no Ensino Remoto Emergencial e, a partir disso, verificar quais estratégias eles utilizaram para que seus alunos não ficassem sem estudar.

Através da análise dos dados coletados, trouxemos elementos que lançassem olhares sobre diversas e inesperadas dificuldades encontradas pelos professores. Tendo em vista que, como já foi apontado, a pandemia chegou

rapidamente e trouxe diversos entraves à educação e, assim, também revelou outros, entre eles, que professores e alunos já tinham, mas não enxergavam devido à ausência de elementos que provocassem esse aparecimento. Um exemplo disso é a falta de habilidade na utilização dos recursos tecnológicos com potencial educativo, tanto de alguns docentes, como também de alguns discentes, como mencionado pelos sujeitos da pesquisa.

Em suma, ao analisar as respostas dos professores entrevistados, nota-se que eles receberam o Ensino Remoto Emergencial como um desafio, marcado por dificuldades, em especial para o ensino de Matemática, disciplina que é vista como complexa pelos estudantes. O resultado apontou a preocupação dos professores com a falta de acesso à internet por parte de alguns alunos, bem como, a pouca habilidade dos próprios professores com as novas tecnologias na prática educativa. Nesse sentido, para amenizar essa situação, é imprescindível que os professores busquem qualificação profissional e tecnológica para acompanhar essa nova modalidade de ensino.

Diante do exposto, podemos entender que essas dificuldades podem servir de reflexão para projetos de ação visando uma educação pós-pandemia ou com pandemia, tendo em vista que não há previsão de quando as aulas presenciais irão retornar. Em nossas análises, fica evidente a importância de investimentos que promovam a capacitação dos professores como também a garantia de acesso à internet para todos os estudantes, visto que essas são algumas das questões essenciais que poderiam amenizar o impacto negativo da pandemia na educação.

É importante ressaltar que, na pesquisa em questão, utilizamos apenas as entrevistas como instrumento na coleta de dados. Por conta disso, devemos levar em consideração que o relato dos sujeitos da pesquisa pode não corresponder plenamente com a realidade de suas práticas educativas durante esse período de pandemia; soma-se também o fato das entrevistas terem sido realizadas em Maio de 2020, e que naquele momento os professores estavam ainda iniciando suas atividades no ensino remoto.

Portanto, é evidente que estamos vivenciando uma oportunidade de refletir a atual situação educacional em nosso país, buscando estratégias para assegurar aos professores qualificação profissional por meio de formação continuada, principalmente com os recursos tecnológicos, e, dessa forma, construir um arcabouço teórico para que práticas estruturais e educacionais sejam desenvolvidas para o alívio das diversas dificuldades apresentadas nessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. W. G. de; SILVA, E. M. de A. G; SILVA, R. de A. G. **Uma análise da educação matemática durante a pandemia de covid-19.** VII Congresso nacional de Educação. Maceió. 2020.

ARNAUD, J. S. L. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual.** Salvador: Quartet, 2005.

ARRUDA, E. P. **Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19.** Em Rede - Revista De Educação à Distância, v.7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <<https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em 24 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 53, p. 39, 18 mar. 2020 a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino.** 2020. Disponível em: <<http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DUARTE, J. B. **Estudos de caso em Educação. Investigação em Profundidade com Recursos Reduzidos e outro Modo de Generalização.** Revista Lusófona de Educação, 11, 113-132.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica.** 2020. Disponível em <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

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

HODGES, C. **The difference between emergency remote teaching and online learning.**

EDUCAUSE Review. 27 mar. 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?fbclid=IwAR>>. Acesso em: 22 set. 2020.

IPOG. **Aula remota não é EAD? Entenda as diferenças e todas as vantagens.** IPOG, 22 maio 2020. Disponível em <<https://blog.ipog.edu.br/educacao/aula-remota/>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

MARINHO, E.; LINHARES, F.; CAMPELO, G. Os programas de transferência de renda do governo impactam a pobreza no Brasil. Rev. Bras. Econ. vol. 65 no. 3 Rio de Janeiro July/Sept. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402011000300003>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MODELSKI, D. **Competências docentes relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais: um estudo envolvendo disciplinas semipresenciais** / Daiane Modelski, 2015. 165 f.

NASCIMENTO, P. M; RAMOS, D. L; MELO, A. A. S. de; CASTIONI, R. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia.** IPEA, nº 88, Agosto 2020.

Disponível em <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10228/1/NT_88_Disoc_AcesDomInternEnsin_oRemoPandemia.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

OLIVEIRA, I. B. de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Educar, n. 29, Curitiba, 2007.

PARAÍBA. Lei complementar nº 116, de 21 de janeiro de 2013. Institui a Região Metropolitana do Vale do Mamanguape. **Diário Oficial do Estado da Paraíba:** nº 15.143, 22 de janeiro de 2013.

PARAÍBA. **Secretaria de Educação anuncia Regime Especial de Ensino para a Rede Estadual durante a pandemia.** Publicado: 20/04/2020 20h16. Disponível em <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/secretaria-de-educacao-anuncia-regime-especial-de-en>>

sino-da-rede-estadual-durante-pandemia-do-novo-coronavirus>. Acesso em: 19 nov. 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RESES, G. D. L. N. **Didática e Avaliação no Ensino de Ciências Biológicas.** Indaiatã: Centro Universitário Leonardo da Vinci I, 2010.

SANTOS, G. R. F. **Ensino de Matemática:** concepções sobre o conhecimento e a ressignificação do método de ensino em tempos de pandemia. Revista Culturas & Fronteiras. Rondônia V, n. 2. p. 40-57, jul. 2020. Disponível em: <https://docplayer.com.br/195294614-Ensino-de-matematica-concepcoes-sobre-o-conhecimento-matematico-e-a-ressignificacao-do-metodo-de-ensino-em-tempos-de-pandemia.html>. Acesso em: 08 nov. 2020.

SARAIVA. K., TRAVERSINI. C., LOCKMANN. K. **A educação em tempos de COVID-ensino remoto e exaustão docente.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020 Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

UNESCO, **Brasil no rumo da inclusão,** unesdoc VI, n.1,2008. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158502>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

VALLE, P. D. MARCOM, J. **Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia.** In: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA. Editora Ilustração. Cruz Alta, Brasil. 2020. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/8839-livro-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

O ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: DESAFIOS E PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

MARIA DA VITÓRIA ARAÚJO MEDEIROS

Licenciada em Química pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, mariadavitoriaaraujome-
deiros@gmail.com

VERÔNICA EVANGELISTA DE LIMA EMERICH

Profa. Dra. da Universidade Estadual da Paraíba - DQ/UEPB, veronica@servidor.uepb.edu.br ;

IZABELLE DE ASSIS E SILVA

Bacharel Química Industrial pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, izabelle.mel9@gmail.
com

EDILANE LARANJEIRA PIMENTEL

Profa. Dra. da Universidade Estadual da Paraíba - DQ/UEPB, edilanelp@servidor.uepb.edu.br

RESUMO

Com a suspensão das aulas presenciais e a sua aplicação em ambientes virtuais devido à pandemia da COVID-19, os docentes precisaram reinventar a forma de lecionar e os discentes se adequar a uma nova forma de aprender. Assim, o processo ensino/aprendizagem incorporou dúvidas e desafios novos que precisam ser identificados e discutidos à luz da nova conjuntura. Essa pesquisa objetivou identificar como se processa o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais. A base teórica sustenta-se em diversos autores que fundamentam a discussão. A metodologia utilizada para a geração do corpus procedeu da aplicação e investigação de um questionário respondido por alunos em formação de oito cursos de graduação, tendo como foco principal os estudantes de Química da Universidade Estadual da Paraíba, campus de Campina Grande. A análise dos dados permitiu concluir, primeiramente, que o ensino remoto retoma práticas realizadas presencialmente, sejam nos procedimentos, sejam nas propostas de atividades. E, depois, que o ensino remoto é um desafio tanto para os alunos que estão ingressando na universidade quanto para os estudantes concluintes. Todos os alunos sentem mais dificuldades em processar os conhecimentos e efetivar as atividades propostas; no entanto, demonstram interesse em participar, mesmo diante das dificuldades com vistas a um bom desempenho no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, recorrem a momentos autoformativos em ambientes virtuais com o propósito de preencher lacunas abertas durante as aulas.

Palavras-chave: Ensino Remoto, Ambiente Virtual, Ensino de Química.

INTRODUÇÃO

Com a suspensão das aulas presenciais e a sua aplicação em ambientes virtuais, a exemplo da Sala de aula virtual ou Google Classroom, devido à pandemia, docentes reinventarem a forma de lecionar e os discentes de aprender. Isso posto, salienta-se que muitas queixas surgiram durante este tempo, no entanto, o ensino remoto vem sendo realidade para muitos que dispõem de aparelhos conectados à rede e estão motivados a darem continuidade aos seus estudos, adquirindo e construindo aprendizagem.

Face à realidade exposta, pensou-se em como o ensino da Química pode se efetivar em ambientes virtuais oportunizando a presença dos alunos nas aulas remotas e, conseqüentemente, aprendendo.

Como se sabe, o “quê” e “como” se ensina são indagações cruciais para que se reflita e responda questionamentos com foco didático que provoquem o professor a rever a sua prática e adequar à realidade do aluno, aqui com destaque, para a questão da aprendizagem autoformativa, tramitada virtualmente no componente curricular de Química.

No que pese as informações que compõem este artigo, pretendeu-se apontar uma reflexão acerca do ambiente virtual como recurso utilizado na pandemia, pois a tecnologia trouxe não somente os aparelhos como celular, computador e tablet como também a internet para intermediar a relação professor/aluno. Instrumentos que poderão contribuir com uma educação mais eficaz e eficiente, diante do que se pode extrair, e aplicar ora no ensino, quem é professor, ora na aprendizagem, quem é aluno.

Diante da atual conjuntura, observa-se como indispensável o fortalecimento da parceria, professor e aluno, no sentido de juntos avaliarem continuamente a educação que vem tramitando virtualmente, na perspectiva de diminuir arestas e qualificar o acesso de aquisição e construção dos conhecimentos escolarizados que vem se dando, neste tempo de pandemia, aperfeiçoando experiências e aplicando em eventuais situações didáticas.

Nesse contexto, a proposta aqui desenvolvida teve como objetivo identificar como têm sido conduzidos o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais e reconhecer os desafios enfrentados por alunos e professores universitários, partilhando das suas percepções e dificuldades relatadas, tendo como eixo central os estudantes dos cursos de Química.

O uso da tecnologia para o Ensino de Química

A tecnologia vem evoluindo a cada dia, principalmente, quando se fala de ensino de conteúdos da área técnica. Assim, pode-se disponibilizar para os estudantes, diversos recursos que possibilitam o seu aprendizado, buscando e oferecendo ferramentas que contribuem para um aprendizado proveitoso e significativo. No ensino de Química, todo recurso facilitador é desejável, visto que a disciplina é sempre taxada, explicitamente, como “difícil” ou “complicada” seja por alunos do ensino médio ou universitários.

Pela mesma razão, para ensinar Química, nos dias de hoje, é necessário que o professor se atualize, com destaque, para o uso dos avanços tecnológicos na perspectiva de planejar e aplicar uma aula atrativa, proveitosa e dinâmica. Com o manuseio das tecnologias, pode-se atrair o aluno para a disciplina, já que os mesmos sempre a utilizam para outros interesses.

Com o uso da tecnologia, pode-se também englobar o aluno ao ensino, motivando e despertando a sua atenção para o ensino e aprendizagem, expondo-o a novas descobertas de adquirir e construir o conhecimento. Nesse sentido, Carvalho et al asseveram que:

A incorporação da Internet ao ensino de Química pode ajudar o aluno a gerar novas habilidades cognitivas, remodelando a forma como os conhecimentos básicos são transmitidos aos alunos, principalmente na educação básica. (CARVALHO et al., 2017, p. 97)

O uso dos livros didáticos, por mais que, tradicionalmente, tenham representado uma grande importância para a aprendizagem, já não traz tamanha intensidade na evolução de aprendizado nos dias atuais. Vive-se na atualidade uma grande mudança no ensino; logo, o “conteudismo” em que muitos professores se mantêm, nessa tradição de apenas repassar o conteúdo de forma sistemática em aulas teóricas sem abrir espaços para a utilização de recursos tecnológicos, relacionando com o cotidiano do aluno, pode não contribuir com a formação escolar que se espera, frente à tecnologia que é apontada como aliada na educação que se dita para os tempos atuais. O livro didático impresso, apesar de toda a sua importância para o ensino de Química, hoje não é suficiente para motivar a maior parte dos estudantes a aprender esta disciplina (CARVALHO; COSTA; NUNES, 2017).

Assim, o aluno tem a concepção de que Química é uma ciência cheia de fórmulas e leis a serem seguidas, concebendo-a como uma obrigação

insuportável e de difícil compreensão. Para indicar caminhos que superem essa limitação, o professor deve conhecer seu aluno que, atualmente, vive imerso no mundo tecnológico, conectado, recebendo informações, processando-as e interagindo com os demais por meio dos computadores e celulares, por exemplo.

Os materiais didáticos, por sua vez, devem ser adequados e de qualidade para funcionarem como apoio, adequados para melhorar a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. Espera-se além, que os materiais didáticos desenvolvidos e aplicados por meio da tecnologia da informática possam também despertar a curiosidade do aluno e o estimule para participar da aula e sirvam como suporte motivador e facilitador da educação (CARVALHO; COSTA; NUNES, 2017).

As tecnologias são ferramentas promissoras para o aprendizado do aluno, principalmente com a habilidade que os jovens têm em manusear os aparelhos e atuarem no espaço virtual, operando os aplicativos. Assim, já que eles passam o tempo todo utilizando tais recursos em casa em atividades recreativas, cresce a importância de empregá-los através de aulas diferenciadas para o bem de sua própria formação.

Visto que a tecnologia transmite habilidades e fornece informações significativas, apresentando inovações além de estar intimamente inserida na vida cotidiana das pessoas, a adaptação aos avanços tecnológicos também na área educacional tende a ocorrer naturalmente através do tempo, independente de condições sociais (TOLEDO, 2020). Nessa direção, Kenski afirma que:

As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade. (KENSKI, 2004, p. 23)

Como base na citação, vê-se que a tecnologia tem ocasionado mudanças tanto na humanidade das pessoas, particularmente, quanto no modo de interagirem e aprenderem, dando a sociedade um outro perfil, quanto na interação com o ambiente e execução de atividades. Empurrada agora pela situação de pandemia global, a escola não pode fechar os olhos para a nova era, sem fazer uso do que a tecnologia oferece para o ensino e a aprendizagem.

O Ensino a Distância

O ensino a distância (EaD) trata-se de uma instrução de conhecimentos pelo qual vive-se nos últimos tempos. Nota-se que inúmeras pessoas conseguem concluir um curso de graduação à distância até mesmo pelo fato de não possuírem um tempo suficiente para estudar presencialmente. Com essa modalidade de ensino, o aluno tem a opção de acatar por um horário disponível de seu tempo.

Na modalidade a distância, a educação se torna mais abrangente onde professores e alunos estão interligados por tecnologias que se comunicam, espontaneamente, juntos pensando e interagindo por uma educação melhor. Com essa forma de ensino ao nosso favor, pode-se explorar ainda mais o ensino no meio acadêmico, destacando outras possibilidades de didatizar o conhecimento. Sobre a EaD, Moran define-a como:

(...) o ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. (MORAN, 1994, p. 2)

Apesar de existir diversos meios tecnológicos como ferramentas, o ensino a distância ainda é um pouco desafiador, principalmente, quando se depara com o ensino de Química. Hoje, o aluno expõe uma grande dificuldade em aprender os conteúdos convencionalmente lecionados na disciplina, pelo fato de existir muitas fórmulas, definições e leis, até mesmo pela falta de conhecimento; e o ensino ser, geralmente, muito teorizado, sem ligação real e prática com o contexto em que se vive.

A questão é que os alunos que optam pela modalidade EaD, muitas vezes não estão preparados para um aprendizado a distância no qual podem ter autonomia para gerenciar seu tempo e forma de estudo. Constata-se que apesar da euforia inicial, os estudantes se sentem perdidos em um segundo momento, fato que pode ser comprovado, inclusive, pelos altos índices de desistências dos cursos (BATISTA, 2020).

É certo que as mudanças ocorridas na educação se devem não só pelo professor, mas pelo próprio interesse que o aluno tem em contribuir para o seu aprendizado. A determinação e autodisciplina, portanto, são elementos decisivos na formação não presencial. Diante do desafio de manter o

engajamento e a motivação, o ensino de Química deve oportunizar o aluno a pensar, criar e organizar suas próprias ideias e a sistematizar seu entendimento, aprimorando, dessa maneira, o lado social de sua formação (TOLEDO; DOMINGOS; VIRGINIO; FREITAS; PEREIRA, 2020). A esse respeito, Almeida salienta que:

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem à primeira vista. (ALMEIDA, 2000, p. 78)

Presencia-se, a cada instante, as mudanças na educação ocorridas pelas tecnologias. Torna necessário, porém, que os professores estejam habituados ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), podendo, assim, integrar o aluno ao ambiente tanto na aula presencial quanto virtual. No entanto, é importante compreender que a tecnologia propicia um amplo espectro de oportunidades para a educação.

Nesse sentido, Kenski afirma que muitos estão acostumados a se referir a tecnologia como equipamentos e aparelhos. Na verdade, segundo o autor, a expressão “tecnologia” diz respeito a outros elementos além das máquinas. “O conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (KENSKI, 2011, p. 22 e 23).

A nova conjuntura, pautada pela necessidade de atender remotamente as atividades letivas descortina uma gama de variadas ferramentas, das quais pode-se usufruir como um incentivo à aprendizagem no âmbito escolar, trazendo novas metodologias de ensino, buscando outros modelos pedagógicos e possibilitando ao aluno uma relação contemporânea e atualizada aos avanços tecnológicos.

Educação em Ambiente Virtual

É muito desafiante, nos dias de hoje, trazer o aluno para a sala de aula e cativar o seu interesse pelos conteúdos acadêmicos. Se é certo que as estratégias de ensino mais tradicionais já não despertam a atenção das gerações mais jovens, o manuseio da tecnologia provoca um despertar de sentidos, inserindo na aula elementos de dinamismo e interatividade (COLLOR, 2019).

Com o ensino de Química não é diferente. É possível, e desejável, usufruir da tecnologia em inúmeros aspectos: na apresentação contextualizada de conceitos, para simular ensaios experimentais, para desenvolver, ampliar e atualizar práticas no ensino de Química. Os recursos tecnológicos proporcionam uma fonte para construir de forma diferenciada novas práticas didáticas de modo a conduzir o processo de ensino e aprendizagem em conexão com a vivência dos estudantes do século 21.

Com base nisso, Lima (2000) acentua que:

Ensinar em ambientes virtuais é, nos dias de hoje, incluir nosso aluno na era digital porque atualmente temos dificuldades em atrair o aluno para as aulas formais e o aluno é desestimulado é chamado ao aprendizado da disciplina de química de forma lúdica e interativa (BARÃO, 2006, apud LIMA et al, 2020).

Desencadeia-se uma época de intensas mudanças na educação. A ruptura com os padrões estabelecidos para o ensino foi antecipada pela conjuntura da pandemia e tem causado uma certa desorientação em professores e estudantes. Enquanto jovens e adolescentes tendem a receber com entusiasmo o momento de modificação que está ocorrendo através dos meios tecnológicos, os docentes sentem como pesado e atemorizante o desafio de reestruturar em novos moldes o seu fazer pedagógico.

Batista (2020) ressaltou que professores e gestores das escolas têm sido impulsionados a estabelecerem novas práticas e a desenvolverem habilidades várias para que o uso da tecnologia seja útil e eficaz na educação, podendo, assim, formar um cidadão melhor preparado para interagir produtiva e proativamente na sociedade.

O que se espera hoje é a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender ocorrem com o professor como um orientador que deve seguir se comunicando face a face com os estudantes, como também, pode fazê-lo digitalmente, com os dispositivos móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um (SILVA, 2018).

Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. Essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais, é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola (MORAN, 2002). O ambiente virtual possibilita o aluno a pensar e desenvolver sua habilidade, sendo,

por si, capaz de estimular novas descobertas na aprendizagem, oportunizando interesse pela disciplina e curiosidade para buscar informações mais relevantes.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é um exemplo de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) que abrange uma série de recursos educacionais em sua estrutura. Uma particularidade que deve ser observada, para o uso dessa tecnologia, é a obrigatoriedade de um dispositivo eletrônico com acesso à internet. Trata-se de um ambiente que possibilita ao estudante construir um entendimento e apropriar-se de um saber, tendo em vista a interação e colaboração de professores, especialistas, tutores e de outros alunos (SOUZA et al, 2016).

É importante destacar que o ambiente virtual disponibiliza informações que influenciam na vida do cidadão, podendo contribuir com diversas mudanças para a sociedade. Assim, como afirma Gomes (2015), a sala de aula é instrumentalizada para continuar a desempenhar a função de incubadora de ideias e transformações sociais.

Os desafios da Educação durante a pandemia

A situação que está ocorrendo no Brasil e no mundo, por um vírus (SARS-COV-2) trouxe um rigoroso impacto em todos os setores da sociedade: na saúde, no comércio, como na educação, o que tem deixado as pessoas perplexas e motivadas a se adaptarem à realidade. Diante disso, não se pode deixar despercebido que está sendo muito desafiador para a educação lidar com tamanha dificuldade para dar continuidade ao que lhe compete, ou seja, educar crianças, jovens e adultos, seja na educação básica, seja na educação superior inicial ou continuada (CUNHA, 2020).

Não só no Brasil, mas no mundo em geral, professores, alunos e gestores tiveram que interromper as aulas para evitar que a contaminação do vírus se espalhasse. Desde então, vários países optaram pelo fechamento geral das instituições escolares. No Brasil, todas as escolas se encontram fechadas por um tempo indeterminado.

No entanto, leva-se em consideração que o fechamento das escolas impossibilita o aluno ao aprendizado, principalmente, as crianças. Assim, a questão suscita reflexões, uma vez que quando as aulas recomeçarem não será mais possível recuperar o tempo perdido, transcorrido durante a pandemia. Há que se reinventar uma forma de, aos poucos, as lacunas educacionais geradas pela Covid-19 possam ser reestabelecidas.

Firmado o consenso geral, enquanto durar a pandemia, as aulas devem ser implementadas de forma remota para que assim o ensino não presencial traga soluções e contribuições ao mundo educacional. Para isso, o ensino e a aprendizagem devem acontecer com grande cautela no intento de que os objetivos traçados para este período sejam alcançados. Sendo aplicada essa modalidade de ensino, as instituições tentam amenizar os impactos na educação durante a pandemia, atendendo ao cumprimento mínimo indispensável de horas para o anos letivo.

A tentativa de proporcionar aproveitamento escolar em tempos de crise sanitária e distanciamento social gera uma equação onde cabem muitas variáveis, inclusive de ordem econômica e social. Há que se evitar a ampliação de desigualdades. Nesse sentido, o portal Todos pela Educação(2020) em nota técnica publicada no site, destaca que é fundamental entender que a disposição de recursos tecnológicos é diferente entre os distintos perfis socioeconômicos dos alunos e que aqueles que já têm desempenho acadêmico melhor tendem a se beneficiar mais das soluções tecnológicas.

Por um lado, é inegável que o uso das plataformas, elaboração de vídeos aulas e blogs se apresentam no momento como recursos potencialmente eficazes no ensino remoto para que as escolas possam avançar no ensino e comecem a planejar suas atividades pedagógicas fazendo com que o prejuízo causado pela pandemia reduza os impactos negativos ocorridos na educação. Por outro lado, não se podem omitir as desigualdades entre alunos de escolas privadas e alunos de escolas públicas, uma vez que, nas primeiras, os estudantes têm facilidade em lidar com o meio tecnológico, aprendendo, desde já, por meio de recursos e táticas estabelecidas, como vídeo ao vivo, envio de tarefas entre outros. Já nas segundas, os alunos são mais vulneráveis, pois a grande maioria, infelizmente, não tem acesso à internet.

Mais um fato relevante é que os pequenos municípios brasileiros não têm condições financeiras para adequar-se ao ensino remoto e, também, vários professores não sabem operar os recursos tecnológicos para oferecer aos alunos aulas por meio virtual já que eles também não tiveram uma formação voltada para esse parâmetro.

Destaque-se, ainda, outra realidade que complica a adesão de alunos às aulas on-line: os softwares utilizados para esse fim, em sua grande maioria, são desenvolvidos para funcionar em computadores – ambiente acessado atualmente por apenas 57% da população brasileira, segundo o IBGE. Muitas crianças da geração Z nunca ligaram um computador e 97% dos brasileiros acessam a internet pelo celular. Nesse sentido, Vieira et al. (2019) ressaltam

que a maioria dos alunos acessam à internet por meio de celulares, dificultando o desenvolvimento das atividades por softwares já que esse aplicativo é operado em computadores.

Assim, observa-se que, no período atual, a educação passa por um conflito desafiador, causado pelo impacto da pandemia (COVID-19). Os gestores escolares tentam buscar soluções para que a educação siga em frente sem causar tantos estragos.

Por sua vez, sabemos que o ensino à distância traz benefícios, mas que nem todos os alunos vão ter as mesmas facilidades para lidar com esta realidade, tendo em mente que os que já tem um grande desempenho de ensino são os que mais se destacam e se beneficiam com as soluções oferecidas pela tecnologia a qual recorreu-se no presente, uma vez que não há possibilidade, ainda, das aulas acontecerem em caráter físico, presencial.

Nessa direção, percebe-se que não é fácil para muitos alunos lidar com essas mudanças que estão ocorrendo na educação, considerando que ele estava acostumado com uma rotina tramitada nas escolas e, de repente, depara-se com outra realidade totalmente diferente, tendo de assistir aulas por meio de celulares, computadores e tablets, olhando muito tempo a tela.

Com isso, para o aluno se adequar com essas mudanças, os professores precisam interagir de uma forma explícita, estabelecendo uma rotina programada para exercer suas atividades e oferecendo uma aula atrativa, dinâmica e, além disso, proveitosa para que o aluno sinta prazer em assistir aquela determinada aula. Levando em consideração que, no ensino básico, a maioria dos alunos são crianças, necessita-se de uma atenção maior.

Acrescenta-se ainda que o ensino remoto surge na perspectiva do aluno, em casa, continuar estudando, aprendendo. Muitos duvidam da qualidade de tal educação, todavia, é o que se tem para que os alunos não fiquem de vez sem educação.

Tal realidade, por fim, vem manifestando-se com lacunas tanto nas práticas docentes quanto nas condições para o estudante ter acesso à educação remota; assim, todos/todas estão aprendendo a conviver para usar o que apresenta a tecnologia em favor do ensino e aprendizagem, neste ano escolar de 2020.

O Ensino de Química na pandemia

Nos últimos meses, as escolas de todo o mundo, sejam públicas ou privadas, impactaram-se com mudanças nunca vista na educação, diante de

um cenário que vem mudando a vida profissional da saúde, da economia e, principalmente, da educação.

Assim, professores e alunos vivem grande modificação. No mundo acadêmico, por exemplo, isso vem se tornando cada vez mais abrangente. Milhares de professores tiveram que se organizar e se atualizar o cotidiano, aplicando práticas e metodologias ao ensino para organizar o processo educacional, onde o centro mais importante é o aluno.

Com tantas dificuldades que estão sendo enfrentadas no ensino, a tecnologia dispõe de muitas ferramentas que possibilitam o aprendizado do aluno durante esse tempo de pandemia. No ensino de Química, não é diferente, o desafio de abordar os conteúdos de forma remota torna-se maior admitindo-se que para muitos alunos a disciplina é considerada de difícil entendimento mesmo com as atividades presenciais. O caminho que se revela é buscar entender o aluno na perspectiva de amenizar a dificuldade que ele enxerga na disciplina, mostrando formas de ensino diferentes através do uso da tecnologia, como apontam Vieira et al. (2019).

Em tempo de pandemia, os meios tecnológicos foram incorporados como aliados propostos para uso na educação. A utilização das plataformas digitais, dos ambientes virtuais de ensino, das redes sociais, entre outros, como também a simulação de experiências químicas em laboratórios virtuais abriram um leque de possibilidades antes pouco exploradas.

Observa-se, porém, que não é fácil para alunos e professores lidar com tamanha realidade e que a sua adaptação às aulas remotas ou aulas à distância tem oferecida uma contraposição à realidade dos mesmos. Mesmo reconhecido que a tecnologia guarda grande importância no que tange a possibilidade da educação acontecer no momento atual, a necessidade da interação pessoal subsiste. A atuação responsável e personalizada do professor não permite substitutivos, não se espera, portanto, que os recursos tecnológicos ganhem o protagonismo para o processo de ensino e aprendizagem. Nascimento et al (2020) ressaltam que:

“Todavia, esses novos recursos não podem ser encarados como a tecnologia que finalmente irá transformar o processo de ensino- aprendizagem, que muitas vezes o professor se torna apenas um mero figurante, devido ao impacto na vida do aluno causado pela mudança repentina dos hábitos escolares (NASCIMENTO et al, 2020, p. 5).

Ainda assim, pode-se defender a tecnologia como um grande seguidor importante para engajar o aluno na escola, nesse momento, já que as aulas

presenciais estão suspensas por tempo indeterminado. Com a incerteza de ter a normalização das aulas presenciais em tempo breve, Pera, 2020 apud Nascimento et al (2020) asseveram que:

Diante dessa incerteza, algumas alternativas são propostas para garantir o direito constitucional de acesso à educação. Uma destas alternativas é que escolas da educação básica e as instituições de ensino superior poderão distribuir a carga horária em um período diferente aos 200 dias letivos previstos na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta o ano letivo (PERA, 2020 apud NASCIMENTO et al, 2020).

É certo que o ambiente virtual de aprendizagem tornou-se importantíssimo nesse momento de pandemia, pois o mesmo oportuniza aulas esportivas, provendo a adaptação e o engajamento do aluno à realidade atual. Com as ferramentas disponíveis, são oferecidas diversas opções de ensino como por exemplos: estudos dirigidos, videoaulas, pesquisas interativas, gameficações, entre vários outros. De modo semelhante, a utilização do laboratório virtual poderá facilitar o ensino de química, pois a tecnologia disponibiliza ferramenta com acesso à internet podendo transmitir conhecimento e eficiência, buscando interagir com alunos e aperfeiçoar o ensino ao aprendizado do discente.

Para as aplicações experimentais de Química, o laboratório virtual apresenta-se como uma alternativa razoavelmente acessível, embora não totalmente satisfatória para a aprendizagem de técnicas e procedimentos laboratoriais, mas como um complemento que prepara o discente para o engajamento nas atividades oferecidas pela escola inserindo-o em uma aprendizagem mais construtiva e aplicada.

Para o estudante que não pode sair de casa, os laboratórios virtuais são imprescindíveis na melhoria da aprendizagem do conteúdo das disciplinas (COLLOR, 2019). Assim, o laboratório virtual é visto como uma ferramenta moderna, digital e que conversa bem com o aluno atual. Ele gera engajamento e aprendizagem, independentemente da modalidade, seja ela presencial ou EAD. São vantagens que incrementam o processo de aprendizado do aluno e proporcionam ganhos de eficiência para as Instituições de Ensino.

Reconhecer os diversos conflitos sociais, em todas as suas esferas, e na educação, neste momento é o primeiro passo para equacionar os fatores envolvidos na nova práxis que se impõe para a Educação. O uso de

tecnologias tem se imposto pela própria conjuntura vivenciada, considerado a questão do isolamento social que foi apontado como alternativa para impedir que o coronavírus se espalhe. Sobre o professor recai a responsabilidade de promover adaptação, buscar capacitação e superar suas limitações para harmonizar a sua prática pedagógica com os anseios, necessidades e realidade dos seus alunos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa apresenta características de estudo de caso descritivo e exploratório. Os resultados foram abordados de forma qualitativa e quantitativa.

A sistematização do trabalho se constituiu da aplicação de um questionário composto de sete questões, sendo cinco objetivas e duas abertas disponibilizado aos participantes por meio de formulário online (Google forms) possibilitando a oportunidade de expressar vivências e desafios durante as aulas remotas.

O público-alvo foi de oitenta e dois (82) alunos de cursos de graduação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), prioritariamente dos cursos de Licenciatura em Química e Química Industrial (iniciantes e em períodos mais aproximados de sua formação), mas também de outros cursos da área de exatas (Matemática e Engenharia Sanitária e Ambiental) e do Centro de humanidades (Jornalismo, Letras, História e Sociologia).

As respostas obtidas foram analisadas e discutidas em termos comparativos tendo como eixo principal a proposta de identificar os desafios para o ensino e aprendizagem de química em ambientes virtuais.

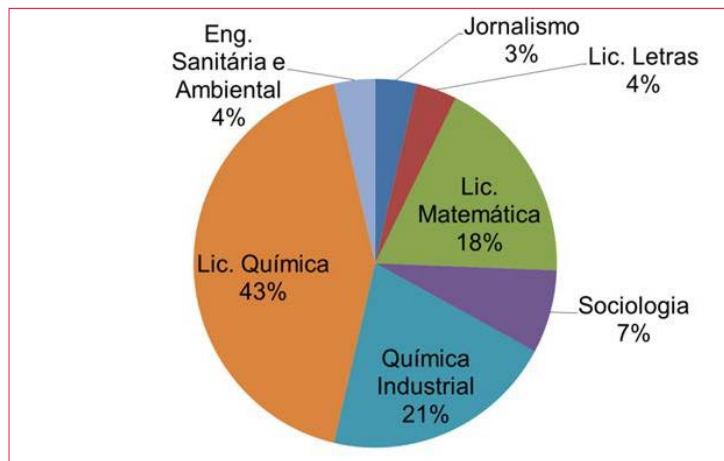
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das mudanças ocorridas no Brasil assim como em todo o mundo, por conta da pandemia (COVID-19), onde o trabalho das instituições de ensino, presencialmente, encontra-se paralisado, este trabalho buscou entender o que pensam os alunos diante de uma proposta por aulas remotas, utilizando os meios de comunicação que oferece maior apoio nesse momento, as tecnologias.

Tal entendimento se deu a partir das respostas obtidas em questionários aplicados remotamente junto a estudantes universitários, no período após transcorrido um mês de aulas não presenciais. O questionário buscou

identificar, na primeira pergunta, qual o curso e o período que o discente está cursando, conforme distribuição percentual descrita na Figura 1.

Figura 1 – Distribuição percentual dos participantes da pesquisa em função do curso superior ao qual pertencem.



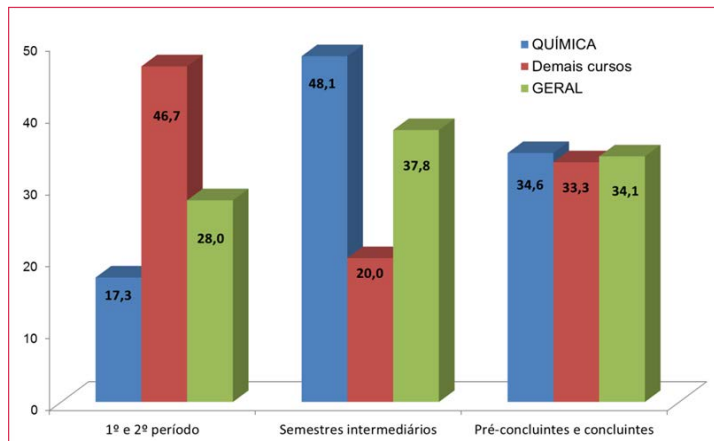
Fonte: própria, (2020).

Pode-se observar que a maior parcela (64%) dos que responderam ao formulário da pesquisa é composta por alunos dos cursos de Química (Licenciatura e Industrial) sendo esse o foco principal das considerações que serão abordadas nesse trabalho. A parcela restante das respostas colhidas (36%) referente aos demais cursos que também foi avaliada como forma de estabelecer uma configuração mais ampla da percepção dos discentes referente às aulas remotas.

Para especificar melhor a relação entre a maturidade acadêmica e as impressões relatadas pelos alunos, fez-se a classificação do grupo de acordo com a quantidade de semestres cursados, conforme ilustrado na Figura 2. Percebe-se que dentre os pesquisados do curso de Química, 17,3% são alunos iniciantes; 48,1% estão nos períodos intermediários e os outros 34,6% estão na fase de término do curso.

Observados os dados, de modo geral, pode-se notar que os percentuais de alunos, em cada fase dos seus cursos, não estão muito distantes entre si, fato que permitiu um número bem representativo de entrevistados.

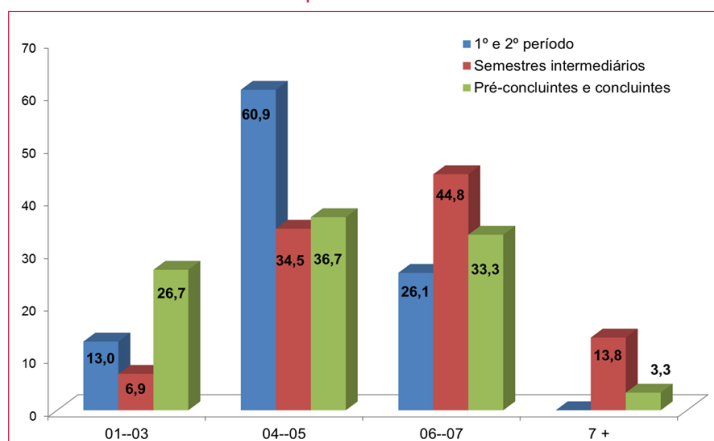
Figura 2:- Classificação percentual dos estudantes pesquisados em função da quantidade de semestres cursados na graduação.



Fonte: própria (2020).

Considerando que a quantidade de turmas em que os discentes estão matriculados tenha relação direta com a sua capacidade de adaptação à rotina de aulas remotas, na questão seguinte buscou-se identificar esse quantitativo. As respostas colhidas, contidas no diagrama de barras da Figura 3, foram tabuladas, considerando também a maturidade acadêmica dos estudantes aqui equiparada a posição do aluno na sequência curricular do curso de graduação.

Figura 3 - Distribuição percentual dos alunos em função do número de turmas remotas nas quais estão matriculados.



Fonte: própria (2020).

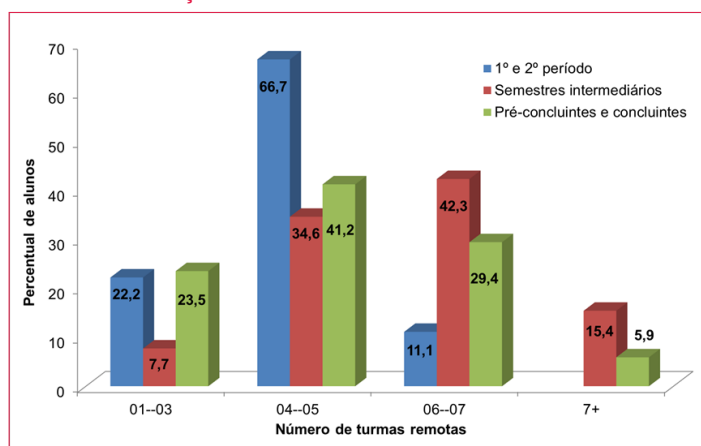
Levando-se em consideração os resultados obtidos na Figura 3, percebe-se que a tendência maior dos alunos iniciantes (73,9%) foi de aderirem a um número moderado de disciplinas (até no máximo 5); cerca de 26% escolheram cursar de 6 a 7 componentes e nenhum se arriscou a colocar mais de 7 disciplinas remotas. Tal resultado já era esperado, visto que para os ingressantes, ainda inexperientes, a oferta de componentes nas séries iniciais é conduzida e limitada pelos coordenadores de curso, evitando excessos com risco de reprovação.

Os alunos dos períodos intermediários foram os que mais se arriscaram, sendo que 58,6% se submeteram a 6 ou mais disciplinas remotas. Uma sobrecarga que pode indicar um excesso de confiança na facilidade de aprovação, bem como a impaciência diante dos meses sem aulas ou o vislumbre de uma oportunidade para avançar mais rapidamente no curso.

Os alunos pré-concluintes e concluintes, por sua vez, distribuíram-se quase que igualmente na ocupação de 1 a 7 disciplinas; apenas 3,3% excederam o limite. Para esses, a matrícula se deu em função do número de componentes curriculares restantes para o término do curso.

Na Figura 4, está em evidência a quantidade de turmas escolhidas pelos alunos dos cursos de Química. A exemplo do que já foi discutido para os estudantes, de modo geral, os alunos iniciantes do curso de Química aderiram massivamente a 4 ou 5 disciplinas remotas, enquanto os estudantes dos períodos intermediários foram maioria na adesão de mais de 7 componentes a serem acompanhados remotamente.

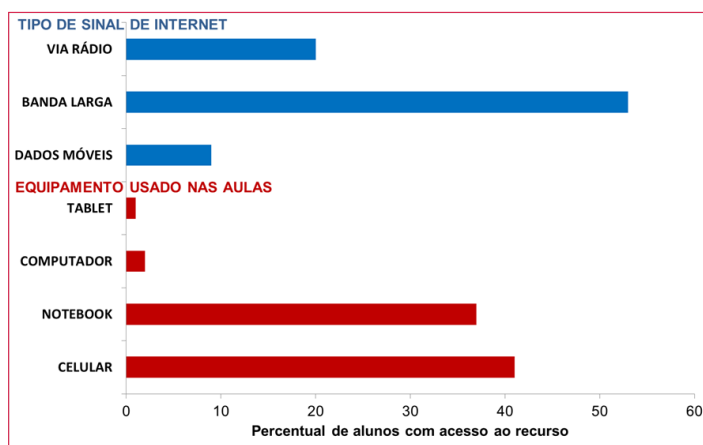
Figura 4 - Percentual dos alunos dos cursos de Química matriculados em função do número de turmas remotas.



Outro fator importante, entre tantos que podem influenciar no desempenho acadêmico durante as atividades não presenciais, é a identificação dos recursos tecnológicos aos quais o aluno tem acesso.

Nesse sentido, foram colhidas informações sobre a recepção do sinal de internet e o tipo de equipamento normalmente usado para acompanhamento das aulas. Ou seja, foi feito um levantamento acerca da disponibilidade de recursos tecnológicos usados para participação em atividades acadêmicas remotas conforme relatado nos formulários, resumido na Figura 5.

Figura 5 - Tipo de sinal recebido e equipamento utilizado para realização de atividades acadêmicas remotas.



Fonte: própria (2020).

Na figura 5, no que tange ao tipo de sinal de internet e aos equipamentos usados nas aulas remotas, nota-se que 60% dos alunos respondentes do questionário, informaram que usam internet banda larga; 25%, internet via rádio; e 15%, os dados móveis. Em adição, 51,2% usam o celular e 43,8% o notebook, o que permite perceber que esses aparelhos são os de mais usos pelos alunos durante as aulas virtuais. Há também os que usam tablet (2%) e computador (3%).

Nesse sentido, enfatiza-se que o acompanhamento das aulas remotas pelo celular diminui a visibilidade, dá margens a dispersão e pode ser um fator que compromete o entendimento do assunto abordado pelo professor.

Em sequência, pontua-se que, levando-se em consideração a aprendizagem que se dá através de aula remota, em uma das questões avaliada no questionário, percebeu-se que não houve distinção entre os alunos iniciantes e os concluintes. Os alunos de todas as áreas relataram que a

aprendizagem depende da maneira como o professor apresenta a aula, ou seja, do modo que o conteúdo é explanado. Grande parte afirmou que a aprendizagem por aula remota torna-se mais difícil de entender os conteúdos pelo fato das aulas serem ministradas a partir do uso de slides, não contemplando, portanto, outros recursos audiovisuais. Esses reportaram que sentem dificuldades em aprender apenas por slides, como posto, quando necessitam de ilustrações mais reais/práticas, tendo que recorrer ao youtube para complementar os conhecimentos explanados na aula.

Sobre a clareza dos assuntos, os(as) alunos(as) iniciantes do curso de Química, expressaram sentir mais dificuldades que os que se encontram no quarto, quinto e sexto período. Isso também se repete em todos os demais cursos. No que pese a qualidade das aulas, os(as) alunos(as) expressaram ainda não estarem acostumados com tal configuração de educação virtual, mesmo assim, vem fazendo o possível para participar e aprender. O importante, avaliaram a maioria, é estar estudando; bem melhor do que se seus cursos tivessem parado com a pandemia.

A respeito da motivação para assistir aulas, os(as) alunos(as) demonstram-se abertos em participar, sejam os que se encontram no começo do curso de Química, sejam os que estão dando continuidade a tal curso ou aos demais cursos pertencentes à área de exatas ou da área de humanas. O que importante é não atrasar ou prolongar o término do curso, mesmo conscientes das adversidades que precisam enfrentar para que aprendam, entre elas, cita-se a capacidade de concentração, sobretudo por não contar com a presença do professor e colegas.

Ademais, os alunos reconhecem a disponibilidade dos professores para atendê-los em horários complementares para esclarecer dúvidas e orientá-los; como também os métodos de avaliação que tem se dado mediante a educação vivenciada. No entanto, os(as) alunos(as) alegam que o bom desempenho nestas não é possível totalmente devido às limitações que têm, principalmente, os(as) que são iniciantes não só do curso de Química, mas também das demais disciplinas da área de exatas, bem como de humanas.

Por último, apresentou-se uma questão aberta a fim de saber qual era a dificuldade que o aluno mais sentia para aprender à distância. Seguem algumas respostas colhidas:

- *"A dificuldade de entender o conteúdo, a aprendizagem tem ficado 100% por minha conta, tendo que recorrer a aulas no YouTube pra conseguir entender e realizar os exercícios".*
- *"Em geral o sinal de internet, tanto meu, quanto o do professor."*

- *“Trabalhar e estudar remotamente, além das aulas de cálculos que são mais complicadas pelos slides.”*
- *“Minha internet não é qualificada para tal situação.”*
- *“Método de avaliação dos professores, internet ruim, difícil concentração.”*
- *“Eu não tenho concentração para as aulas, eu não tenho recursos pra aula, nem um local em silêncio que possa ajudar.”*
- *“A concentração e organização dos estudos, além de problemas pessoais. Não é a mesma coisa, a motivação não é a mesma.”*
- *“Tentar se manter concentrada o tempo todo.”*

Como se pôde constatar, a autoaprendizagem pós-aula remota para entendimento do conteúdo; qualidade do sinal da internet; ter que trabalhar e estudar; métodos de avaliação; e a falta de concentração e disponibilidade para aprendizagem foram algumas das respostas mais frequentes.

Percebe-se que a qualidade da internet e a falta de concentração durante as aulas remotas são os fatores mais acentuados que comprometem não apenas o acesso do aluno à aula, mas ao processo de informações, a exemplo: ver ou baixar vídeos; em muitas situações, o aluno enfrenta dificuldade para isso.

Diante dos dados obtidos percebe-se que tanto os alunos de licenciatura em Química e Química Industrial, além dos demais cursos de exatas e humanas, sentem as mesmas dificuldades relacionadas ao acesso à internet e a concentração durante as aulas, tantos alunos intermediários quanto alunos que se encontram no término do curso.

Em síntese, no que diz respeito às percepções que se obteve sobre o ensino aplicado em ambiente virtual, nos cursos pesquisados, destaca-se que os alunos estão vivendo uma nova realidade para aprender de modo que sentem dificuldades não apenas de acesso, isto é, possuir um dispositivo e dispor de internet, mas principalmente há grande dificuldade no envolvimento e acompanhamento durante todo o processo em si de ensino e de aprendizagem. Esse é um fator que merece receber atenção das instituições de ensino e dos professores.

Salienta-se também que as estratégias didáticas utilizadas não são suficientes para facilitar o acesso ao conhecimento, precisando recorrer a complementos, a exemplo do que disse um aluno quando busca o youtube para preencher as lacunas deixadas por determinadas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das respostas colhidas entre os estudantes pôde-se constatar que a prática de ensino remoto tem replicado os eventos já recorrentes no ambiente presencial. A exposição de slides e sistematização de atividades via grupo do WhatsApp são os procedimentos comumente empregados pelos docentes. Os alunos, por sua vez, com maiores dificuldades de entendimento dos conteúdos teóricos, têm recorrido a complementação das aulas com vídeos acessados da plataforma Youtube. Não há registros, até então, de iniciativas de organização dos resultados de aprendizagens, com publicações de trabalhos finais dadas em algum canal virtual, a exemplo de Instagram ou Facebook. De modo geral, também no ambiente virtual, o ensino e aprendizagem gira em torno do professor e do aluno.

O Ensino de Química acontecido no ambiente virtual, verificado nesse primeiro ano da pandemia COVID-19, pouco avançou no sentido de práticas inovadoras e aproveitamento das novas possibilidades emergentes da tecnologia, ao contrário, apresenta-se bem aproximado do que acontece em espaço físico em que práticas de leitura para a produção de textos ou resolução de atividades são comumente usados como estratégias para se ensinar e aprender.

A reflexão imposta pelo momento é que todas as relações interpessoais, profissionais e ambientais mudaram. As estratégias de ensino e aprendizagem também precisam acompanhar essa evolução. É plausível que as práticas tradicionais já não causem nos discentes impacto de interesse suficiente para conduzi-los ao aprofundamento e dedicação necessárias à aprendizagem.

É forçoso constatar que o ensino de Química em ambiente virtual deverá ir além do ambiente físico, contemplando outras propostas metodológicas e de aprendizagem também. Pois não basta mudar o modo de se ensinar e de aprender; é preciso que se mudem as práticas para tanto também, considerando os recursos e as condições do público que atende.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. Proinfo: Informática e Formação de Professores – Volume. 1; Brasília: MEC/ Secretaria de Educação à Distância – 2000.

BATISTA, Carlos. Desafios em adequar o ensino a distância em um aprendizado sem “distância”. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, ed. 01, vol. 10, p. 83-95. Janeiro de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aprendizado-sem-distancia>. Acesso em 28 de junho de 2020.

BATISTA, Keila Moreira; PERREIRA, Adriano Neves. Utilização de ambiente virtual de aprendizagem como recurso pedagógico no processo de aprendizagem no ensino superior. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_168.pdf. Acesso em 03 de julho 2020.

CARVALHO, Wilma Leandro; COSTA, Maria Célia Pires; NUNES, Sandra Fernanda. O uso de recursos da internet no ensino da química: um estudo com Professores e Alunos do ensino médio. In: TICs & EaD em Foco. São Luís, v.3 n.1, jan./jun. 2017.

COLLOR, NATÁLIA Metodologias ativas: o que é, como aplicar e quais as mais famosas. (2019) . Disponível em: <https://bloga.grupoa.com.br/metodologias-ativas/> / Acesso dia 30 de julho 2020.

CUNHA, Paulo Arns. A pandemia e os impactos irreversíveis na Educação. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/informacao/ponto-vista/item/15620-a-pandemia-e-os-impactos-irreversiveis-na-educacao>. Acesso dia 30 de julho 2020.

GOMES, L. M.J. B; MESSEDER, J. C. Revista Digital como Recurso Tecnológico para o Ensino de Bioquímica na Educação Básica. Revista Virtual de Química, v. 7, n. 3, p. 950-61, 2015.

KENSKI, Vani M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 3. ed. Campinas, SP. Papyrus, 2003.

LIMA, Érika Rossana Passos de Oliveira; MOITA, Filomena M^a Gonçalves da Silva Cordeiro. A tecnologia e o ensino de Química: Jogos digitais como interface metodológica. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-06.pdf>. Acesso em 26 de junho 2020.

LIMA, Mailon Aguiamar de; VAREALO, Max Fabricio Falone; NASCIMENTO, Ana Quiovotti do. O uso de simuladores virtuais para o ensino de Química. Palmas: VII CONNEPI 2012. Disponível em: <file:///D:/Downloads/2641-13917-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

MORAN, José Manuel. Novos caminhos do ensino a distância. Informe CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 1994, páginas 1-3. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm> Acesso em 29 de junho 2020.

MORAN, José. O que é educação a distância. SENAI, Rio de Janeiro, (2002). Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em 29 de junho 2020.

NASCIMENTO, Francisca Georgina M do; ROSA, José Vitor Acioli da. Princípio da sala de aula invertida: uma ferramenta para o ensino de química em tempos de pandemia. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/11816/9880>. Acesso em 23 de julho de 2020.

SILVA, B. V.; REZENDE, M. J. C.; HAMERSKI, L.; ALMEIDA, M. R.; SALDANHA, L. D.; AZEVEDO, L. T. S. A.; ABREU, G. S.; SANTIAGO, M. A. N. T.; BICCA, R. B.; PINTO, A. C. A Química como Vocação: Basta Melhorá-la no Ensino Médio. Revista Virtual de Química, v. 7, n. 3, p. 880-892, 2015.

SILVA, Eliete Braga. Ambiente de aprendizagem híbrido no Ensino de Química: uma perspectiva de inovação pedagógica na era da aprendizagem móvel. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/24211/1/AmbienteAprendizagemHibri.do.pdf>. Acesso em 02 de julho de 2020.

SOUZA, T. G.; Ferreira, R. Q. Considerações Gerais sobre o Uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Ensino de Química Analítica. Revista Virtual Química, 2016,8 (3), 992-1003. Data de publicação na Web: 26 de abril de 2016. Disponível em: <http://static.sites.s bq.org.br/rvq.s bq.org.br/pdf/v8n3a29.pdf>. Acesso em: 04 de julho de 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação na pandemia: Ensino a distância dá importante solução emergencial, mas resposta à altura exige plano para volta às aulas.** Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/>

educacao-na-pandemia-ensino-a-distancia-da-importante-solucao-emergencial_-mas-resposta-a-altura-exige-plano-para-volta-as-aulas/ Acessado em jun.2020.

TOLEDO, Suzany Marcelino de; DOMINGOS, José Raul da Silva; VIRGÍNIO; Lucas Evangelista Fernandes; FREITAS, Rayane Macedo Freitas; PEREIRA, Kaline Sulino. **Concepções de professores e alunos de química da E.E.E.F.M. São Sebastião frente as tecnologias digitais.** Braz. J. of Develop, Curitiba, v.6, n.10, p. 83387- 83398, oct. 2020. ISSN 2525-8761

VIEIRA, Héli da Vasques Peixoto, TAMIASSO-MARTINHON, Priscila, SIMÕES, André Luis, ROCHA. Angela Sanches, SOUSA , Célia. O Uso de Aplicativos de Celular como Ferramenta Pedagógica para o Ensino de Química. REDEQUIM-Revista Debates para o Ensino de Química, v. 5, n. 1 ESP (2019). Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2321>

O ENSINO DE ZOOLOGIA ATRAVÉS DO LÚDICO NA CIDADE DE AREIAL-PB

ADRIANNE TEIXEIRA BARROS

Doutora em Ciência e Engenharia de Materiais pela Universidade Federal de Campina Grande – PB. Mestre em Zoologia. Professora da Universidade Estadual da Paraíba. adribarrosbio@servidor.uepb.edu.br

DEISE ARAÚJO ELEUTÉRIO

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba.- PB, coautor1@email.com;

RESUMO

O presente trabalho objetivou a aplicação de metodologias lúdicas para o ensino zoologia como ferramenta ativa de ensino, auxiliando os professores da disciplina a trabalharem com aulas mais dinâmicas, que atraíssem à atenção dos alunos, favorecendo a participação e o aprendizado. Foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Geraldo Luiz de Araújo, que fica localizada na cidade de Areal, Paraíba. A pesquisa, do tipo quali-quantitativa foi desenvolvida junto a 92 alunos, de (4) quatro turmas do 7º ano do ensino fundamental. Foram aplicados questionários pré-teste e pós-teste para obtenção dos dados e aplicados jogos didáticos como ferramentas de ensino. Os resultados apontaram que os jogos educativos favorecem o processo ensino-aprendizagem, pois houve um aumento considerável nos acertos das questões específicas de cada conteúdo abordado, melhorando o rendimento dos alunos em algumas questões, e conseqüentemente, melhorando o aprendizado. O aumento foi de 66,1% no jogo Tabuleiro dos Poríferos, 74% na Roleta dos Cnidários, 56% no jogo da memória e 58,7% no Dominó dos Peixes, concluindo-se que além da melhoria na compreensão dos temas trabalhados, houve um melhor entrosamento entre os discentes durante a realização das atividades propostas e a criação de um ambiente mais participativo, dinâmico e interativo em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino Fundamental, Ludicidade, Escola Pública.

INTRODUÇÃO

A zoologia é definida como uma área de grande relevância para as Ciências da Vida, uma vez que lida com uma enorme diversidade de formas, de relações filogenéticas e de definições e conceitos significativos que conduzem ao entendimento da história evolutiva dos animais, desde aqueles mais primitivos até o ser humano (ARAÚJO-DE-ALMEIDA; AMORIM; SANTOS, 2007, p. 31).

Segundo Pozo e Crespo (2009), o aprendizado de Ciências e dentro dela, o ensino da Zoologia, tem como meta dar sentido ao mundo, operacionalizando a evolução do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico, ampliando sua compreensão para que o mesmo deixe de ser apenas repetido como um mantra.

Pereira (2013) diz que o ensino de zoologia e de biologia, de modo geral, ainda é fragmentado e descontextualizado, todavia, diversos temas nessas áreas poderiam ser abordados de modo mais integrado, relacionando o estudo dos animais à evolução ou ao comportamento do animal e aos ambientes em que eles vivem. Em suma, vários enfoques poderiam ser tomados de acordo com o objetivo do ensino. A zoologia, dentro do ensino de Ciências, vai muito além do ensino formal, uma vez que ela pode servir como instrumento de conscientização a respeito das questões socioambientais, através do reconhecimento da necessidade de preservação das espécies e do meio.

A forma como o ensino de Ciências vem sendo abordado atualmente pouco desperta nos alunos interesse pela busca do conhecimento, o que irá se refletir, conseqüentemente, no cotidiano dos professores, que muitas vezes, em face das deficiências de sua formação inicial, e também por não serem instigados a buscar o aprimoramento de suas ações através de formações continuadas, acabam contribuindo para o fracasso do processo ensino-aprendizagem de Ciências (SANTOS et al., 2013).

Fialho (2007) afirma que uma aula mais dinâmica e elaborada requer mais trabalho por parte do professor, de outra feita, o retorno pode ser bastante significativo, de qualidade e gratificante.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a aprendizagem significativa se dá quando o aluno é capaz de dar novos significados ao mundo, pela interação com o professor e outros estudantes, deixando claro que esse movimento é construído com a intervenção fundamental do

professor (BRASIL, 1998). A aplicação de elementos lúdicos em sala de aula torna-se viável para a construção do conhecimento tanto individual quanto em grupo. Estes elementos podem ser: filmes, jogos, vídeos, desenhos, dentre outros.

Segundo Campos; Bortoloto; Felício (2003), o lúdico deve ser considerado nas estratégias de ensino, independente da série e da faixa etária do estudante, adequando encaminhamento, linguagem e recursos utilizados como apoio. Miranda (2001) já afirmava que, mediante o jogo didático, vários objetivos podem ser atingidos, relacionados à cognição (desenvolvimento da inteligência e da personalidade, fundamentais para a construção de conhecimentos); afeição (desenvolvimento da sensibilidade e da estima e atuação no sentido de estreitar laços de amizade e afetividade); socialização (simulação devida em grupo); motivação (envolvimento da ação, do desafio e mobilização da curiosidade) e criatividade.

Para Barreto et al. (2013), além da função educativa, o jogo didático proporciona que o processo ensino-aprendizagem seja lúdico, desenvolvendo assim, diversos aspectos cognitivos e conceitos abstratos como estratégia, lógica, motivação e trabalho em grupo.

Sendo assim, diante dessa problemática da escassez de recursos didáticos nas instituições de ensino existentes no país, além do uso excessivo das metodologias tradicionais realizadas por alguns professores, faz-se necessário a criação de metodologias de ensino que contribuam para a formação continuada dos alunos em sala de aula e que possam tornar o aprendizado dos conteúdos mais dinâmico e atrativo.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de melhorias nas aulas de Ciências (especificamente da zoologia) do ensino fundamental da Escola Geraldo Luiz de Araújo, em Areial, Paraíba, desde o planejamento até a sua aplicação de forma lúdica, proporcionando um novo olhar sobre a forma de ensinar e aprender. Para isso, objetivou ensinar zoologia (Ciências Naturais) utilizando jogos didáticos.

METODOLOGIA

4.1 Amostragem e levantamento de dados

A pesquisa foi executada de abril a novembro de 2018 e contou com uma amostra de 92 alunos de quatro turmas do 7º ano do Ensino Fundamental (turnos manhã e tarde) e 03 (três) professores de Ciências da

Escola Municipal de Ensino Fundamental Geraldo Luiz de Araújo, em Areal, PB.

O levantamento de dados ocorreu inicialmente através da aplicação de um questionário junto às professoras de Ciências da escola, sobre os temas que seriam ministrados na temática zoologia. Foram feitas perguntas relacionadas ao rendimento escolar dos alunos na disciplina; ao uso das metodologias aplicadas pelo professor, aos recursos disponibilizados pela escola; às dificuldades de trabalho encontradas por eles e à percepção sobre o uso do lúdico no ensino, visando ao planejamento de estratégias que pudessem melhorar a abordagem durante as aulas.

Após apresentação do projeto aos discentes, foram aplicados quatro pré-testes e quatro pós-testes. Os pré-testes foram aplicados após a aula da professora da disciplina e antes de cada atividade lúdica, com questões a respeito do conhecimento prévio deles sobre cada tema. A partir disto, foi feita a intervenção por meio dos jogos (Tabuleiro dos Poríferos, Roleta dos Cnidários, Memória dos Platelminhos e Nematódeos e Dominó dos Peixes), não sem antes explicar suas regras e o roteiro de execução.

Os dados da pesquisa foram obtidos a partir de análises quali-quantitativas comparativas entre os questionários, que possuíam as mesmas questões sobre o conteúdo específico. Entretanto, o pós-teste continha ainda com perguntas referentes à metodologia usada. As respostas foram divididas em três classes de análise: correta, incorreta e ausência de resposta. A avaliação dos estudantes se deu por meio da participação nas atividades e do seu desempenho nas respostas dadas às questões feitas.

A professora assumiu a função de dividir a turma em grupos de no máximo 06 alunos e um dos participantes do jogo era nomeado como mediador para analisar as respostas, o número de acertos de cada participante, bem como anunciar o vencedor.

4.2 Confeção dos jogos

Todos os jogos foram elaborados com auxílio do programa *Word* e confeccionado com materiais recicláveis, como papelão, madeira, tampas de baldes, com intuito de atrair a atenção dos alunos também sobre as questões ambientais, enfatizando a importância da reciclagem e/ou reaproveitamento de materiais. Dois dos jogos confeccionados foram de cartas, cuja base foi constituída de papelão. Pedacos de madeira foram utilizados como pinos do jogo.

4.2.1 Tabuleiro dos Poríferos

O jogo foi confeccionado em cartolina colorida. Foram feitos cinco tabuleiros iguais para que a turma pudesse ser dividida em grupos e todos pudessem jogar ao mesmo tempo. As cartas foram divididas em dois blocos de 16 cartas (08 de perguntas e 08 de respostas, sem presença de imagens), elaboradas previamente no *Word*, impressas em papel sulfite e coladas sobre papelão. Pedacinhos pequenos de madeira com 2 cm de diâmetro foram pintados de cores diferentes e serviram de pinos para a trilha do tabuleiro (Fig. 1).

As questões versavam sobre as características dos Poríferos e o jogo objetivava que fosse alcançado o maior número de acertos para as perguntas sorteadas nas cartas, pois só assim era possível avançar nas casas do tabuleiro.

Para execução do jogo, a turma foi dividida em cinco grupos com cerca de 06 alunos, e para cada grupo foi distribuído um tabuleiro com a quantidade de 16 cartas, com perguntas e respostas, um dado e os pinos.

Figura 1: Jogo didático Tabuleiro dos Poríferos.



Foto: Eleutério, 2018

O mediador escolhido *a priori* pela professora era responsável por ler as perguntas em voz alta para o participante que deveria ser o jogador da vez. Caso ele acertasse, o mediador informaria quantas casas ele deveria avançar e, em caso de erro, quantas casas deveria retornar. O jogo findava à medida que um dos participantes chegasse à última “casa”.

4.2.2 Roleta dos Cnidários

A roleta consistiu de uma tampa de balde que serviu como o disco e pedaços de madeira que serviram de suporte para a peça giratória e de indicação (seta) da pontuação inscrita no disco (de 0 a 100 pontos). Este foi recoberto com cartolina branca e sobre ela desenhados com caneta hidrocor azul e vermelha os 08 pedaços que indicavam a pontuação, um “passe a vez” e um “perde tudo”. Foram produzidas dez cartas de perguntas e respostas no computador, depois elas foram impressas e coladas em papelão (Fig. 2).

Figura 2: Jogo didático Roleta dos Cnidários.



Foto: Eleutério, 2018

4.2.3 Memória com os Platelminhos e Nematódeos

Tratou-se de um jogo de cartas, adaptado de Santos (2017) e conhecido como jogo da memória. Foi confeccionado com pedaços de madeira e folha adesiva, a qual continha imagens e informações importantes referentes às características gerais dos vermes platelmintos e nematódeos (Fig. 3).

Objetivava que o estudante encontrasse o maior número de peças com informações complementares. Para isso, a turma foi dividida em 04 grupos de 06 pessoas e foram repassadas 18 cartas para cada grupo. Seus participantes, em sequência, um por vez, deveriam desvirar duas cartas e observar a foto e a informação presentes nelas até encontrar os pares (cartas similares). Caso na sua jogada não tivessem formado o par, as cartas deveriam ser viradas novamente e um novo participante teria a chance de tentar encontrá-las. O jogo terminava quando todos os pares de cartas tivessem sido

encontrados e ganhava o jogo aquele aluno que tivesse formado o maior número de pares.

Figura 3: Jogo Didático Memória com os Platelmintos e Nematódeos.



Foto: Eleutério, 2018

4.2.4 Dominó dos Peixes

As peças do jogo foram confeccionadas com madeira doada, que foi recortada e serrada em exatamente 30 pequenas placas. Em folha adesiva, foram impressas informações e fotos de peixes, que foram coladas nas peças de madeira, para que houvesse um par de placas com informações semelhantes, como números, fotos de um mesmo animal ou informação referente à classe de vertebrados a que pertenciam (Fig. 4).

Figura 4: Jogo Didático Dominó dos Peixes.



Foto: Eleutério, 2018

Para dar início ao jogo, a turma foi dividida em 4 grupos de 6 participantes. Em seguida, eles poderiam jogar selecionando as peças que estavam dispostas sobre a mesa com a parte das informações voltadas para baixo. Cada aluno ficava com 5 peças na mão e a partir desse momento poderia olhar as que escolheu, dando início ao jogo o participante com a peça “início”. Posteriormente, os demais iam posicionando as peças de acordo com a numeração e a informação ou imagem correta. Ao final, quem não apresentasse mais nenhuma peça nas mãos seria o vencedor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram entrevistados 92 estudantes de turmas do sétimo ano do ensino fundamental, com idade entre 12 a 16 anos, sendo 42% (n=49) meninas e 58% (n=53) meninos.

Mediante conversa informal e questionário aplicado com as professoras de Ciências, notou-se que elas estavam satisfeitas com a profissão, porém por falta de recursos alternativos na escola, utilizavam apenas de ferramentas consideradas “comuns” no desenvolvimento de suas aulas, como por exemplo o livro didático e o *Datashow*, o que impossibilitava a realização de aulas práticas e lúdicas, muitas vezes. Elas também ressaltaram a importância do ensino de Zoologia para o sétimo ano e acreditam que o lúdico é algo vantajoso e que auxilia como forma inovadora do ensino. Tinham entre 23 e 24 anos de idade, ainda não eram formadas no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e possuíam pouca experiência em sala de aula (de 1 a 2 anos).

Ressalta-se aqui a importância da formação profissional específica para o exercício da atividade docente, uma vez que, como rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 (BRASIL, 1996) é necessário que na educação básica se tenha educadores com a formação Pedagógica, algo imprescindível ao pleno exercício da função.

Durante a aplicação das atividades lúdicas, foi notório o interesse e a curiosidade dos alunos pelos conteúdos de zoologia abordados, uma vez que a metodologia empregada passou a ser mais dinâmica. A maioria, 95% (n=87) dos educandos afirmaram que aprenderam melhor através do lúdico e afirmaram:

- “É uma aula muito divertida”.
- “Porque através dos jogos aprendemos mais”.
- “É mais fácil de entender o assunto”.

Segundo Macedo; Petty; Passos (2005), a atividade lúdica é uma prática social constante de grande valor na formação do indivíduo. O brincar, as brincadeiras e os jogos fazem parte do cotidiano infantil e precisam ser valorizados e trabalhados na escola, uma vez que são importantes para o desenvolvimento das crianças. Para Kishimoto, (2007, p.29), o jogo é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. Através do jogo a criança se expressa, pode trocar opiniões, discutir ideias, exercitar a capacidade de argumentação favorecendo seu desenvolvimento social e cognitivo.

Roloff (2010) enfatiza que o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa, o que é reforçado por Marques (2012) ao afirmar que o lúdico é um elemento complementar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem em qualquer disciplina, e que deveria, portanto, ser mais uma metodologia adotada por todos os profissionais da educação que buscam, por meio da criatividade e do dinamismo, promover o efetivo desenvolvimento cognitivo, social e humano de todo seu alunado.

Todas as atividades propostas nesse trabalho sugerem a interação entre os grupos de alunos e entre eles e o professor, permitindo uma competição saudável, a fim de se atingir a aprendizagem significativa, estando de acordo com o que afirmam Santana e Wartha (2006).

Os jogos puderam ser avaliados pelos alunos em uma questão feita no pós-teste. As respostas encontram-se na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1: Opinião geral dos alunos (em valor %) sobre a metodologia lúdica empregada.

Jogos	Opiniões	Interessante ou Muito Interessante	Pouco interessante	Não Gostaram	Não responderam
Tabuleiro dos Poríferos		89%	7%	-	4%
Roleta dos Cnidários		90%	6%	2%	2%
Jogo da Memória		85%	11%	2%	2%
(Platelmintos e Nematódeos) Dominó dos Peixes		72%	20%	6%	2%

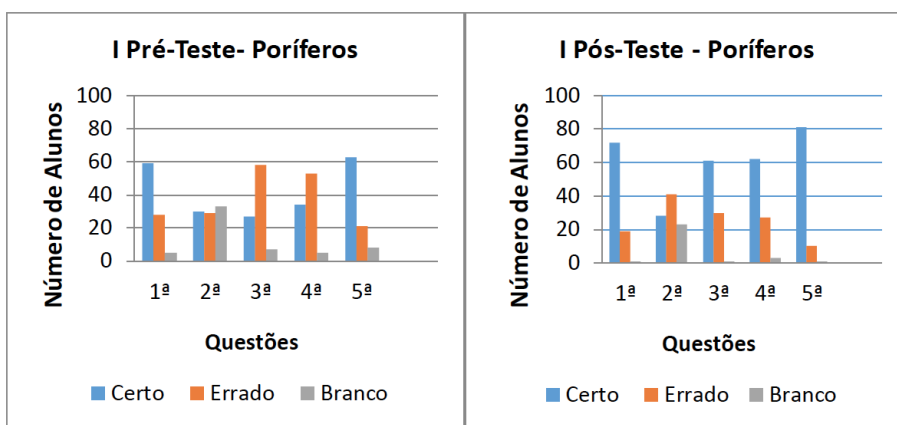
Segundo Ferreira (2014), o aspecto lúdico é um importante instrumento na mediação do processo de aprendizagem, na socialização e na troca de experiências. Ele é um veículo de desenvolvimento intelectual e emocional

que envolve a diversão, mobiliza as funções motoras, psicomotoras, as neuropsicológicas, a cognitiva além de sentimentos e afetos, no alcance de uma finalidade, o prazer. Não à toa, todos os jogos foram considerados interessantes ou muito interessantes pela maioria dos alunos.

O trabalho em grupo, além de possibilitar um melhor aprendizado dos alunos, retratado através dos jogos, favorece também as relações pessoais, contribuindo para com que os alunos aprendam a conviver com a diferença um dos outros. Ao brincar e conviver com as outras, a criança aprende a lidar com as frustrações, a expor suas ideias, o que pensa e o que sente. Transforma os conceitos já adquiridos em conceitos gerais, com os quais ela brinca (MOSTACHIO, 2016).

A Fig. 5 traz os resultados do pré-teste e pós-teste aplicados para o tema Porifera.

Figura 5: Representação gráfica das respostas obtidas no pré-teste e pós-teste do Tabuleiro dos Poríferos.



Fonte: Eleutério (2018).

O pré-teste resultou em 46,3% (n=213) de acertos, 41,1% (n= 189) de erros e 12,6% (n=58) de questões não respondidas.

Após a aplicação do jogo Tabuleiro dos Poríferos, foi possível observar que houve um aumento de questões respondidas corretamente, representando 66,1% (n=304); 27,6% (n=127) erraram e 6,3% (n=29) não responderam.

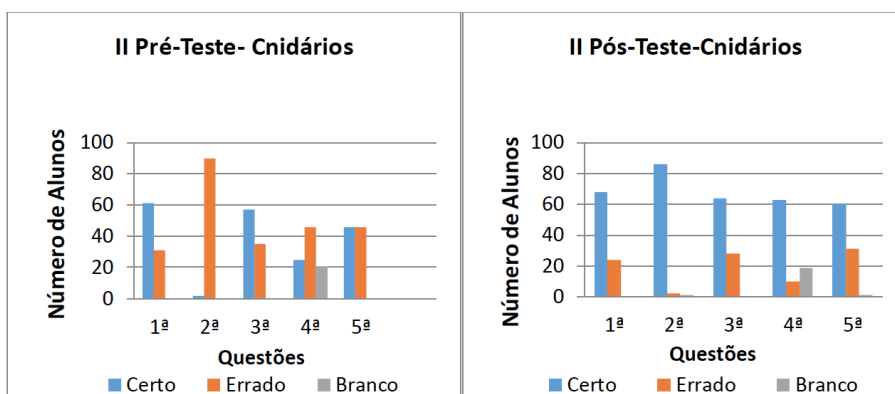
Pode-se afirmar que houve uma melhor compreensão do conteúdo por parte dos alunos, o que ficou evidenciado no aumento de aproximadamente 20% no número de acertos após a aplicação do jogo. No “pós-teste” observou-se que as questões que foram melhor compreendidas foram as de

número 1, 3, 4 e 5. Apenas na questão 2, que perguntava por qual motivo os poríferos são denominados também de espongiários, foi observado um aumento de respostas erradas, de 29 para 41, o que pode ser explicado pelo fato de aproximadamente 10 alunos que haviam respondido “em branco” previamente, terem tentado responder a questão após a atividade, porém sem sucesso.

Vale ressaltar que é importante que os alunos percam o medo de errar e tentem responder ao questionamento feito baseados no conhecimento que adquiriram, pois só assim o professor pode analisar suas falhas, ou da metodologia aplicada, a fim de fazer os ajustes necessários em sua prática, bem como abordar mais profundamente aquelas questões que não foram bem compreendidas pelo corpo discente.

A Fig. 6, apresenta os resultados encontrados para o tema “Cnidaria”, antes e após o jogo Roleta dos Cnidários.

Figura 6: Representação gráfica das respostas obtidas para o tema Cnidaria no pré-teste e pós-teste.



Fonte: Eleutério (2018).

No pré-teste pôde-se observar 41,5% (n=191) de acertos, 54% (n= 248) de erros e 4,5% (n=21) de questões deixadas em branco. Após a aplicação do jogo Roleta dos Cnidários, foi possível observar as questões respondidas corretamente representaram 74% (n=341); 22% (n=100) erraram e 4% (n=19) não responderam. Ou seja, houve um aumento considerável (32,5%) de acertos após a aplicação da metodologia lúdica (de 41,5% para 74%), o que nos leva a inferir, que houve melhor compreensão do conteúdo abordado pelos alunos.

De acordo com Almeida (2003, p 31-32), a educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadora, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente.

Quando perguntados se os jogos tornam o aprendizado mais fácil, 97% (n=89) responderam que sim, 2% (n=2) disseram que não e 1% (n=1) não respondeu. Dentre os que responderam que sim, ressaltaram que:

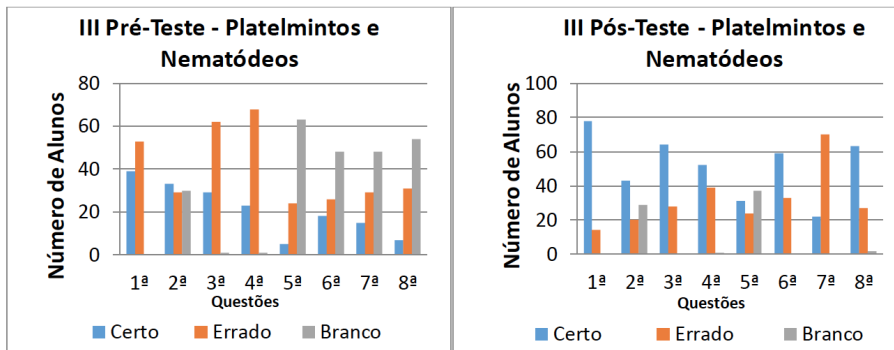
- “É uma aula muito divertida”.
- “Porque fica mais divertido”.
- “Porque brincando que se aprende”.

A ferramenta lúdica contribui não apenas para desenvolver as relações, mas também para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, como menciona Macedo; Petty; Passos (2005, p. 24) “o trabalho com jogos, no que se refere ao aspecto cognitivo, visa a contribuir para que as crianças possam adquirir conhecimento e desenvolver suas habilidades e competências”. Possibilita, além disso, o raciocínio lógico, a criatividade, a desenvoltura sobre o entendimento dos assuntos ministrados a *priori*. Segundo Piaget e Garcia (1987), o jogo como movimento predominantemente assimilativo do organismo constitui a possibilidade primeira do processo de desenvolvimento cognitivo. “Desenvolver o aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, ou seja, os processos de socialização, expressão e construção do conhecimento” (SANTOS *apud* BALESTRO, 2001, p.12).

Vale ressaltar, entretanto, conforme cita Luckesi *apud* Ramos (2000, p. 52), que não se deve pensar em jogos educativos em sala de aula, visando apenas o “brincar por brincar”, porque afinal tais ferramentas vislumbram o aperfeiçoamento no que já se vem sendo abordado anteriormente apenas com ferramentas consideradas simples, como quadro, livros e aulas expositivas através do *datashow*. Faz-se necessário pensar no ser humano, que se relaciona não apenas a presença de brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras.

A Fig. 7 representa os resultados dos questionários referentes ao jogo da memória dos Platelminotos e Nematódeos.

Figura 7: Representação gráfica dos resultados do pré-teste e pós-teste do Jogo da Memória.



Fonte: Eleutério (2018).

No pré-teste pôde-se observar, num total de 736 respostas, 23% (n=169) de acertos, 43,8% (n= 322) de erros e 33,2% (n=245) que não responderam às questões. Após a aplicação do jogo foi possível observar 56% (n=412) de respostas corretas; 34,6% (n=255) de respostas erradas e 9,4% (n=69) não respondidas. Ou seja, houve um aumento de 33% de acertos após a aplicação da metodologia lúdica (de 23% para 56%), o que nos leva a inferir, que houve melhor compreensão do conteúdo abordado pelos alunos.

Quando perguntados se o jogo ajudou na aprendizagem do assunto, 90% (n=83) disseram que sim, enfatizando que – “*Sim, com o jogo é mais fácil*”; 2% (n=2) disseram que não, 2% (n=2) disseram que um pouco, e 6% (n=5) não responderam. Mediante estes resultados, foi possível observar que o jogo foi bem aceito pelos alunos e que possibilitou a melhor compreensão do tema trabalhado.

Ao solicitar que os alunos informassem alguma sugestão para a oficina realizada, entre as respostas, apenas um informou que o jogo da memória não era tão bom, pois – “*Não era legal ter de ler o que se tinha na carta*”. Dentre as outras sugestões, apareceram:

- “*Deveria ter mais jogos assim*”.
- “*Deveria se fazer isso todos os dias*”.
- “*Deveria ser levado para todas as escolas*”.

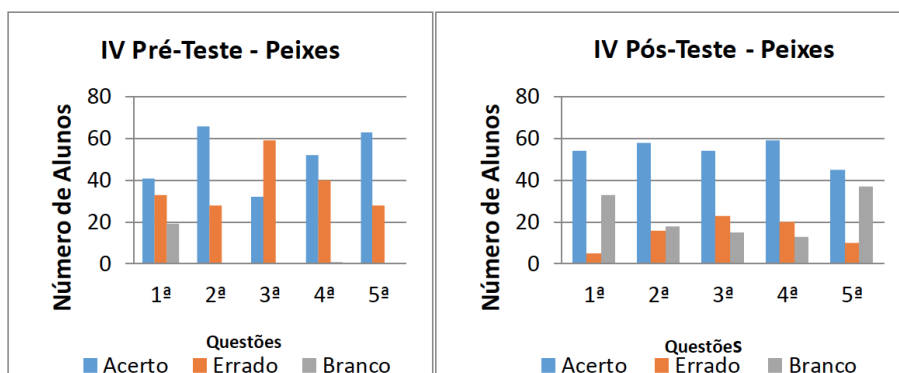
Os jogos são atividades lúdicas consideradas atrativas para os alunos, os quais se sentem estimulados para vencer e conseqüentemente para acertar um maior número de perguntas. Silveira e Barone (1998, p. 02) afirmam que jogando, o indivíduo se depara com o desejo de vencer, que provoca

uma sensação agradável, pois as competições e os desafios são situações que mexem com nossos impulsos.

Sendo assim, é oportuno aproveitar esse desejo de vencer e aliá-lo ao desejo de estudar, pois nesse caso, apenas estudando os alunos conseguirão ter êxito nas atividades propostas como complementares ao ensino oferecido em sala de aula.

O último jogo aplicado foi o Dominó dos peixes. Os resultados encontrados nos questionários estão representados na Fig. 8.

Figura 8: Representação gráfica dos resultados do pré-teste e pós-teste aplicados para o Jogo de Dominó.



Fonte: Eleutério (2018).

No pré-teste pôde-se observar, num total de 460 respostas, 55,2% (n=254) de acertos, 40,8% (n= 188) de erros e 4% (n=20) que não responderam às questões. Após a aplicação do jogo, foi possível observar 58,7% (n=270) foram de questões respondidas corretamente; 16,1% (n=74) erradas e 25,2% (n=116) não respondidas.

Quando foi perguntado se o jogo lhes possibilitou aprender coisas novas referentes ao assunto, 3% (n=2) disseram que não, 16% (n=12) não responderam e 81% (n=78) responderam que sim, afirmando:

- “Sim, muitas respostas eu lembrei apenas após o jogo”.
- “Sim, porque aprendi muita coisa”.
- “Sim, o jogo é bem melhor porque aprendemos mais”

Para Lara (2004, p. 23), a aprendizagem através de jogos, como dominó, palavras cruzadas, memória e outros permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido. Para isso, eles devem ser

utilizados ocasionalmente para sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária.

Os jogos devem ser utilizados como ferramentas de apoio ao ensino, uma vez que este tipo de prática pedagógica conduz o estudante à exploração de sua criatividade, dando condições de uma melhora de conduta no processo de ensino e aprendizagem além de uma melhoria de sua autoestima (FIALHO, 2007).

A capacidade de lembrar o que foi aprendido e de atuar com base nestas informações é fundamental para as tarefas sequenciais da educação. Através dos jogos de memória visual, os alunos serão desafiados a reter modelos viso-motores sequenciais, que possibilitarão aos mesmos desenvolver a capacidade de memorização através da repetição, aumentando o seu potencial de gravar imagens gradativamente.

Fialho (2007) afirma que um dos jogos mais antigos e atraentes que a humanidade conhece é o dominó. As atividades trabalhadas com a utilização do jogo de dominó, proporcionam aos alunos desenvolver a capacidade de observar detalhes significativos para ajudá-lo a tomar consciência de certos procedimentos, tais como, discutir com os colegas a colocação de determinadas peças no encaixe certo do dominó, possibilitando através de sua ação, o aperfeiçoamento de seu desempenho, expandindo com isso o seu conhecimento e desenvolvendo a sua capacidade de participação e colaboração, para que o grupo possa vencer a partida.

Segundo Macedo; Petty; Passos (2000), é importante promover a aprendizagem de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades de forma significativa e duradoura para todas as crianças.

Houve aumento no percentual de acertos das questões respondidas, o que fomenta a melhor compreensão do assunto e conseqüentemente do aprendido. Apesar disto, foi possível observar que em algumas questões, não houve melhora na compreensão do assunto abordado, aumentando o número de erros, o que pode estar relacionado a diversas questões, como a pressa para responder às questões por conta da ansiedade em ganhar o jogo, desatenção ou interpretação errada do assunto após ele ser trabalhado novamente, bem como o fato do assunto “invertebrados” não ser um tema que tenha representantes animais muito próximos do aluno.

Poríferos, cnidários, platelmintos e nematódeos por exemplo, compreendem animais que, muitas vezes, nunca foram vistos por algumas pessoas, uma parte deles por serem encontrados no mar e nem mesmo serem reconhecidos como animais e a outra parte por se tratar de vermes presentes,

muitas vezes, no corpo humano, mas que também nunca foram vistos ou tocados.

Sendo assim, podemos afirmar que este trabalho buscou e fez, de forma eficaz, com que o ensino da zoologia fosse desenvolvido de maneira diferenciada em uma escola pública de Areial, na Paraíba. Foram 05 temas abordados a partir dos jogos didáticos, onde os mesmos atuaram como elementos complementares à melhoria do processo ensino-aprendizagem da zoologia, aproximando alunos do conteúdo, melhorando a interação social, a participação e a compreensão dos temas discutidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa compreendeu o uso de metodologia ativa, lúdica, que possibilitou um melhor entendimento dos temas de zoologia propostos em sala de aula, tornando-os mais atrativos e contribuindo para a melhor eficiência do processo ensino-aprendizagem.

Tais aulas possibilitaram o ensino interativo e divertido dos conteúdos abordados anteriormente de forma “tradicional”. Dessa forma, tornou o ensino mais dinâmico e atrativo para os alunos que participaram ativamente das aulas através da interação social, do questionamento, do compartilhamento de informações, da alegria e do senso criativo.

Acredita-se que seja importante rever o tempo de resposta de alguns jogos bem como as questões em que não houve melhora no número de acertos, a fim de se observar em seu enunciado se as mesmas não se restringem apenas a aspectos morfológicos, uma vez que é primordial que o ensino de zoologia promova maior aproximação, vivência e aplicação dos conceitos aprendidos (importância ecológica, hábitat, nicho, interações com o homem, etc.), para que os educandos possam ter uma visão ampla e interessante sobre a vida na Terra.

Torna-se imprescindível o envolvimento dos alunos mediante o uso de metodologias investigativas, demonstrativas, expositivas, dialogadas e lúdicas, o que contribui para a motivação e respeito às diferenças individuais. Os professores devem, portanto, se atualizar e aprimorar suas ações no intuito de criar maneiras de ensinar que facilitem a aprendizagem e contribuam para o sucesso do ensino.

A utilização de materiais recicláveis para a confecção dos jogos foi de fundamental importância para chamar a atenção de todos para a conservação do meio ambiente e uso sustentável de seus recursos, através do

reaproveitamento de resíduos sólidos que seria m, possivelmente, descartados de maneira equivocada pelos seres humanos. O baixo custo desse material torna acessível a aquisição para a confecção dos jogos que servirão de recursos didáticos alternativos para o ensino de zoologia.

Sugere-se que novos trabalhos, com propostas metodológicas diferenciadas (lúdicas), que visem melhorar o ensino da zoologia na Paraíba, sejam realizadas, em escolas públicas e particulares, a fim de se contribuir com a construção de um manual metodológico que sirva de apoio para aulas de professores da região.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO-DE-ALMEIDA, E., AMORIM, D., SANTOS, R. L. Sistemática Filogenética para o ensino comparado de Zoologia. In: ARAÚJO-DE-ALMEIDA, E. (Org.). **Ensino de zoologia: ensaios didáticos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, p. 85-99, 2007.

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos**. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BALESTRO, M. **Recreação na escola: um espaço necessário para a educação infantil**. In: ROWAN, E. D.; STEYER, V. E. (Org.). A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas: Ulbra, 2001.

BARRETO, L. M.; GAVA, M.; FERRARINI, T. D.; SANTOS, C. M.; FERREIRA, C. D.; CARMASSI, A. 2013. **Jogo didático como auxílio para o ensino de zoologia de invertebrados**. I CONICBIO. Universidade Católica de Pernambuco, Recife, PE. 11 a 14 de novembro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Cadernos dos Núcleos de Ensino**, São Paulo, p. 35-48, 2003.

FIALHO, N. N. **Os jogos pedagógicos como ferramenta de ensino.** 2007. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/293_114.pdf>. Acesso em 25 set. 2021.

FERREIRA, C. N.; SANTOS, G. D. **Design Lúdico: definições de uma estrutura interativa.** 11º P&D Design. 29 de setembro a 2 de outubro de 2014, Gramado - RS. p 4.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. L. R.; BASÍLIO, D. R. 2007. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, 427-444. 2007.

LARA, I. C. M. **Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série.** São Paulo: Rêspel, 2004.

MACEDO, L., PETTY, S. L. A., PASSOS, C. **Aprender com Jogos e Situações Problema.** Porto Alegre: Artmed. 2000.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. 2005. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** 1ª ed. Porto Alegre: Artmed. 110 p.

MARQUES, C. L. Metodologia do lúdico na prática docente para melhoria da aprendizagem na educação inclusiva. **Eixo**, v. 1, n. 2, 80 – 91p, 2012.

MIRANDA, S. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Ciência hoje**, v. 28, p. 64-66. 2001.

MOSTACHIO, R. O brincar na educação infantil e a convivência. XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: 16255-16266p. 2016.

PEREIRA, M. M. 2013. Interações discursivas em pequeno grupo durante uma atividade investigativa sobre determinação da aceleração da gravidade. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 2, p. 65-85, 2013.

PIAGET, J.; GARCIA, R. **Vers une logique des significations.** Gêneve: Mouton Editeur, 1987.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RAMOS, R. L. Por uma educação lúdica. In: LUCKESI, C. (Org.). **Ensaio de ludopedagogia**, n. 1. Salvador: UFBA/Faced, 2000.

ROLOFF, E. M. **A importância do lúdico em sala de aula**. X Semana de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 1 – 9p. 2010.

SANTANA, E. M.; WARTHA, E. J. **O ensino de química através de jogos e atividades lúdicas baseadas na teoria motivacional de Maslow**. XII Encontro Nacional de Ensino de Química – ENEQ: Educação em Química no Brasil – 25 anos de ENEQ. Campinas: Unicamp-SP. p. 1- 6. 2006.

SANTOS, A. H.; SANTOS, H. M. N.; JUNIOR, B. S.; FARIA, T. L. **As dificuldades enfrentadas para o ensino de ciências naturais em escolas municipais do sul de Sergipe e o processo de formação continuada**. XI Congresso Internacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 15393 – 15405p. 2013.

SANTOS, I.; FARIAS, F. L. B.; MELO, L. D. M.; SILVA, A. C. C.; FREITAS, D. L.; ELEUTÉRIO, D. A.; BARROS, A. T. O jogo da memória como ferramenta lúdica para o ensino de zoologia no ensino médio. **Braslian Journal of Development**, v. 6, n. 5, 27105-27113p. 2020.

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. **Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. 1998.

O ENSINO PRIMÁRIO EM TRÊS LAGOAS, SUL DE MATO GROSSO (1920-1970)

PAOLLA ROLON ROCHA

Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, paa.rocha@hotmail.com; Bolsista CAPES.

MARGARITA VICTORIA RODRÍGUEZ

Professora Doutora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; poroyan@uol.com.br; Orientadora.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma parte da dissertação finalizada. O objeto da pesquisa é sobre o ensino primário na cidade de Três Lagoas, Sul de Mato Grosso, no período de 1920 a 1970. Para a realização da pesquisa a metodologia utilizada foi análise documental da legislação sobre o ensino primário no âmbito nacional e regional. O aporte teórico utilizado corresponde ao materialista-histórico-dialético para a compreensão do contexto da sociedade no período final da Primeira República até o início da ditadura militar. Ao analisar alguns marcos políticos e legais na história da educação, se evidencia que não deve ser resvalado por reducionismos que a particularizam sem inserir no contexto da totalidade mediada pelas relações de produção, e luta de classes entre exploradores e explorados. Como resultado da pesquisa verificou que na cidade de Três Lagoas, a instalação das instituições escolares esteve motivada pelo processo de urbanização, que obedeceu ao desenvolvimento das atividades econômicas da região que se caracterizava pela pecuária, mas também pelo comércio, além da chegada da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil que alterou o perfil social e econômico da cidade.

Palavras-chave: Três Lagoas, Ensino Primário, História da Educação.

INTRODUÇÃO

A Cidade de Três Lagoas é atualmente a terceira maior cidade de Mato Grosso do Sul. Surgiu antes da divisão do estado e foi denominada distrito pela Lei estadual nº 656, de 12 de junho de 1914, dependente do município de Santana do Paranaíba. Tornou-se vila pela Lei estadual nº 706, de 15 de junho de 1915 e foi elevada à cidade pela resolução estadual nº 820, de 19 de outubro de 1920.

O povoamento da região rural de Três Lagoas deu-se timidamente motivado pela pecuária e pela agricultura, que trouxe, para a localidade, trabalhadores e suas respectivas famílias que fixaram raízes no município. A grande mobilização demográfica surgiu com a chegada da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, que não contribuiu somente para o povoamento da cidade, mas também para o desenvolvimento econômico e a formação cultural dos habitantes. Mais tarde, às margens da linha férrea, trabalhadores foram fixando residência e aos poucos os primeiros estabelecimentos comerciais se instalando. (BITTENCOURT, 2015, p. 27).

O surgimento da população na região se deu principalmente por causa da pecuária. Segundo o Jornal do Povo (2015), foram seus extensos campos planos e de capim nativo que atraíram os primeiros colonizadores, dando início a produção de gado.

Do período de 1915 a 1970, o total de 26 prefeitos administraram a cidade. O primeiro foi Afonso Garcia Prado no período de 8 de agosto de 1915 a 31 de dezembro de 1920 e Michel Thomé, termina o momento histórico sendo prefeito no período de fevereiro de 1967 a janeiro de 1970.

Quadro 1 - Prefeitos de Três Lagoas (1920-1970)

Prefeito	Período	Prefeito	Período
Afonso Garcia Prado	08 de agosto de 1915 a 31 de dezembro de 1920	Octavio Sigefredo Roriz	20 de janeiro de 1935 a dezembro de 1936
Generoso Alves de Siqueira	01 de janeiro de 1921 a 31 de dezembro de 1923	Ten. Cel Manoel Pereira da Silva	Maio de 1938 a Julho de 1941
1º Vice Intendente João Gonçalves de Oliveira	05 de abril de 1921 a 08 de junho de 1921	Rosário Congro	Agosto de 1941 a outubro de 1945

Prefeito	Período	Prefeito	Período
Fenelon Muller	Janeiro de 1924 a Dezembro de 1926	JulioAbott de Castro Pinto	Novembro a dezembro de 1945
Pelopidas Benedicto de Souza Gouveia	Janeiro de 1927 a março de 1927	Rosário Congro	Janeiro de 1946 a outubro de 1947
João Miguel Speridião	Abril de 1927 a 12 de novembro de 1929	Marcolino Carlos de Souza	Novembro de 1947 a janeiro de 1951
Bruno Garcia	Janeiro de 1930 a 28 de outubro de 1930	Miguel Nunes	Fevereiro de 1951 a dezembro de 1954
Benevenuto Garcia Leal	08 de novembro de 1930 a dezembro de 1931	Dulcindo da Costa Dias	Janeiro de 1955
Henrique Arduine	Dezembro de 1931 a julho de 1932	Ranulpho Marques Leal	Fevereiro de 1955 a Janeiro de 1959
Demétrio Ramos	Agosto de 1932	Francisco Leal de Queiroz	Fevereiro de 1959 a janeiro de 1963
Braulino Garcia	Setembro de 1932 a outubro de 1932	João Dantas Filgueiras	Fevereiro de 1963 a meio de 1964
Cel. Antonio de Souza Queiroz	Novembro de 1932 a novembro de 1934	Patrocínio de Souza Marinho	Maió a agosto de 1964
José Lopes Barbosa	Novembro de 1934 a janeiro de 1935	Michel Thomé	Fevereiro de 1967 a janeiro de 1970

Fonte: Prefeitura Municipal de Três Lagoas. Quadro elaborado pela autora.

A Estação Ferroviária Três Lagoas iniciou no ano de 1912, apenas para o transporte de pessoas e depois também para o transporte de carga, em 1917 foi consolidada com a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, trouxe para a cidade muitos migrantes e imigrantes vindos de outros estados como aborda Oliveira (2009 *apud* BITTENCOURT, 2015)

A instalação da estação da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil foi importante para o planejamento da cidade, e as construções das avenidas, jardins e coretos conforme aponta Natera (2006, p. 02):

Foi ao redor dela que foram planejadas e construídas as principais avenidas, ruas, o jardim publico, o coreto, o relógio publico, que representavam o progresso e o moderno. A estação, o principal ponto de intersecção dos deslocamentos de pessoas, fez com que todo o comercio e locais de prestações de serviços como, barbearia, padarias, drogarias, hotéis, cinemas, bares, bordeis, alfaiataria estivessem em proximidade com ela.

De acordo com o Jornal do Povo (2015), a ferrovia foi construída de forma ímpar, pois não se destinava prioritariamente ao incremento de atividades econômicas, como de regra, mas sim ao guarnecimento das fronteiras internacionais, ainda assim propiciou o florescimento do comércio nas suas principais estações, sendo o mais intenso montadas para atender à ferrovia, chegou aos anos de 1950 a contar com mais de mil operários.

Em 1936, o município de Três Lagoas era composto por seis Distritos, quais sejam: Água Clara, Xavantina, Três Lagoas, Alto Sucuriú, Vila dos Garcias e Véstia. Segundo Aranha-Silva (1992) o primeiro momento de separação dos distritos ocorreu em 1943, quando Três Lagoas perdeu parte dos distritos de Água Clara e Xavantina, numa área total de 8.820km², que constituiu o município de Ribas do Rio Pardo. “Este momento coincidiu com o populismo de Getúlio Vargas, que governava visando acalmar as massas, e com essas demarcações de terra, alivia as tensões acerca da questão agrária na região” (ARANHA-SILVA, 1992, p. 37).

Em 1951 ocorreu um convênio entre os Governos de Mato Grosso, São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, para a Construção da Usina Hidrelétrica de Jupιά, que ajudou no desenvolvimento econômico da cidade.

O Complexo Hidrelétrico de Urubupungá passou a ser explorado após um convênio estabelecido, em 1951, entre os governos de São Paulo, de Mato Grosso, de Minas Gerais, do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. A Bacia Paraná-Uruguai possuía grande potencial hidrelétrico, relativamente próximo aos centros da região centro-sul do País. A energia elétrica era necessária para que continuasse a fase de desenvolvimento econômico e industrial. Em 1952 o convênio deu origem então à CIBPU (Comissão Interestadual da Bacia Paraná-Uruguai). Próximo ao local onde o Rio Tietê desagua no Rio Paraná situava-se o salto do Paraná. Em 1957, depois de alguns estudos, foi apresentado um projeto de construção de duas usinas, a de Jupιά e a de Ilha Solteira. Conhecido como complexo de Urubupungá, é formado pela união de três grandes usinas hidrelétricas, a de Jupιά, de Ilha Solteira e de Três Irmãos. Construída no início dos anos 60, a Usina Hidrelétrica Engenheiro Souza Dias (Jupιά) corresponde ao segundo momento histórico/ econômico de destaque no desenvolvimento de Três Lagoas. (BITTENCOURT, 2015, 31-32).

Em 1952, o convênio entre os estados deu origem a Comissão Interestadual da Bacia Paraná-Uruguai. E em 1957 foi proposto o projeto da

Segundo Monteiro (2018) a construção da usina de Jupiá na década de 1960, atraiu trabalhadores como engenheiros, mecânicos, eletricitistas, técnicos e outros, havia movimentado uma considerável população trabalhadora, demandou uma educação pública para atender a necessidade educacional de seus filhos.

Em relação à evolução população da cidade de Três Lagoas, a tabela a seguir mostra alguns dados quantitativos:

Tabela 01- População da cidade de Três Lagoas (1920, 1940, 1950, 1960 e 1970)

População de Três Lagoas					
Ano	1920	1940	1950	1960	1970
Número de Habitantes	9044	15378	18803	32023	43.732

Fonte: Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística (IBGE); Cattanio (1978);
Jornal do Povo (2015).

Observa-se o aumento da população, segundo a tabela, porém nem sempre foi assim, segundo Cattanio (1978), no período de 1920 e 1940 ocorreu à diminuição do efetivo populacional, por 3 razões: 1) por causada inauguração da Ponte Francisco de Sá, que retirou da cidade a relevante função de servir de pousada para os passageiros; 2) Com a expansão das vilas e municípios, tendo como consequência o fracionamento do território; 3) a intervenção de políticos que atendiam a interesses regionais, nem sempre justificados. Sobre esse aspecto, a autora declara que os antigos distritos não tiveram maiores notoriedades enquanto Três Lagoas firmou-se como importante núcleo regional.

Com a criação da Usina Hidrelétrica de Jupiá a população da cidade aumentou, na década de 1960, pois muitos trabalhadores de diversos ramos se mudaram para Três Lagoas. No período de 1970 a economia de Três Lagoas baseou-se na exploração do cultivo do Eucalipto e pecuária.

Em síntese, com a urbanização da cidade e a chegada da estrada de Ferro Noroeste do Brasil e, mais tarde, a criação de usina hidrelétrica ocorreu à necessidade de trabalhadores qualificados.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é materialista histórico dialética, parte do pressuposto que a história está sempre se transformando, que para compreendê-la é necessário compreender o todo (a sociedade, economia, política,

cultura, entre outros). E que pode ser sempre transformada. O método permite segundo Rodríguez (2004) captar as coisas em sua singularidade e a dialética oferece a possibilidade de um conhecimento sintético e completo da realidade em movimento.

Para que a pesquisa científica seja plena, não se deve desassociar o universal e o singular, como explana Alves:

[...] a investigação científica deve gerar conhecimentos que evidenciem: a) a unidade cultural predominante entre os povos que vivem sob a égide do modo de produção capitalista, ele próprio a acabada expressão do universal, pois submeteu, sem exceção, as nações de todos os quadrantes do planeta; b) assim como as especificidades das diferentes nações e regiões. Essas especificidades, contudo, subordinam-se à unidade cultural, pois o singular é sempre uma forma de realização do universal. Logo, o singular refere-se, também, à escala adotada pelo pesquisador para a realização da abordagem da realidade humana: uma cidade, uma região, um país, um continente etc. O singular é a manifestação, no espaço convencionado, de como as leis gerais do universal operam dando-lhe uma configuração específica. Universal e singular, nessa perspectiva, são indissociáveis. Por isso, enquanto categorias científicas, devem estar presentes em todos os trabalhos de investigação, sob a pena de se negar teor de cientificidade a qualquer elaboração que omita uma ou outra e, principalmente a relação entre ambas. Se o singular é a forma singular de realização do universal, só iluminado pelo universal e através dele pode conter elementos que contribuam para cimentar a identidade entre os povos. A investigação científica, conduzida nessa perspectiva, tende a desempenhar um papel relevante não só no processo de integração latino-americano, mas da humanidade como um todo. (ALVES, 2003, p. 28).

O universal é então a sociedade capitalista. O singular é o local desse contexto, exemplo: país, região, escola, entre outros. Significa que o pesquisador deve se comprometer com as múltiplas determinações que sintetizaram um objeto singular.

Serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos na pesquisa:

- Pesquisa Bibliográfica – desenvolvidas por materiais já elaborados, como por exemplo: livros, teses, dissertações e outras publicações que abordam sobre a história da educação, história das instituições

escolares, em especial a instrução pública primária, e História da cidade de Três Lagoas, Sul de Mato Grosso.

- Pesquisa Documental – foram coletados e depois analisados documentos tais como: legislações, mensagens presidenciais, relatórios da instrução pública primária, documentos da instituição de ensino tais como: relatório da diretoria, livro de atas, livro de resultados finais, livro de portarias, registros de diplomas, cadernos de pontos, cadernos de notas, e outros registros e comprovantes de arquivos públicos. Também foram coletados Jornais e Revistas referentes ao período de 1920 a 1970.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período de 1920 a 1970 houve um aumento na expansão das escolas públicas no Brasil, no Sul de Mato Grosso, especificamente em Três Lagoas, também ocorreu à instalação de novas instituições de ensino primário. Com a expansão industrial do País, que deixou apenas de ser economicamente agropecuário ocorreu à necessidade de força de trabalho qualificada, e para isso surge à expansão das instituições escolares de ensino primário, para atender a demanda dos filhos da classe trabalhadora no País, visto que era uma etapa obrigatória e gratuita. E no caso da cidade de Três Lagoas, a partir da chegada da Estrada Noroeste ocorre a expansão das instituições. O quadro 02 mostra os Decretos a respeito dos grupos escolares:

Quadro 02- Grupos Escolares em Três Lagoas

Espécie	Assunto	Localização	Dependência Administrativa
Resolução n. 846, de 3 de novembro de 1921.	Cria 3 grupos escolares na cidade de Campo Grande, Aquidauana, Três Lagoas, devendo ser inaugurados no começo do ano do centenário da independência, se as respectivas contribuírem com os necessários prédios.	Área Urbana	Estadual
Decreto n. 669, de 5 de junho de 1924.	Dá às denominações de Barão de Melgaço, Espiridião Marques, Luiz de Albuquerque, Caetano Pinto, Antonio Corrêa, Joaquim Murinho e Affonso Penna, aos grupos escolares, respectivamente, de Cuiabá (Escola Modelo), Cáceres, Corumbá, Miranda, Aquidauana, Campo Grande e Três Lagoas a partir do dia 13 do mesmo mês	Área Urbana	Estadual

Espécie	Assunto	Localização	Dependência Administrativa
Decreto 452, de 10 de março de 1958.	Eleva a Grupo Escolar “João Ponce” a escola isolada urbana homônima de Três Lagoas.	Área Urbana	Estadual

Fonte: Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Instituto da Memória. Indicadores De Leis e Decretos de Mato Grosso (1890-1935); Legislativos. 1956 A 1963.

Em 1921, com a Resolução n. 846 o governo estadual de Francisco de Aquino Correia (1918-1922) criou o grupo escolar na cidade e com o Decreto n. 669, de 1924 no governo estadual de Pedro Celestino Correia da Costa (1922-1924) o denominou de Affonso Penna.

Observa-se que a localização do grupo escolar era na área urbana, pois na área rural não tinha a demanda suficiente de alunos para a construção dos grupos escolares. Pois as áreas eram distantes uma da outra. O quadro 03 explana sobre a expansão das escolas isoladas rurais.

Quadro 03- Escolas Rurais de Três Lagoas

Espécie	Assunto	Localização	Dependência Administrativa
Decreto n. 53, de 18 de abril de 1941.	Cria Cem escolas Rurais de Instrução Primária.	Área Rural.	Estadual.
Decreto n. 438, de 18 de março de 1948.	Desdobra no corrente ano letivo escolas rurais	Área Rural.	Estadual.
Decreto n. 447, de 05 de abril de 1948.	Cria na Fazenda “Miguel Cunha”, município de	Área Rural.	Estadual
Decreto n. 451, de 06 de abril de 1948.	Cria no lugar denominado Sta. Virgínia, município de Três Lagoas, uma escola rural mista de Instrução Primária.	Área Rural.	Estadual.
Decreto n. 456, de 07 de abril de 1948.	Desdobra no ano letivo, a escola rural mista, de Garcias, mun. de Três Lagoas.	Área Rural.	Estadual.
Decreto 1600, de 23 de maio de 1953.	Cria uma escola rural mista em Ilha Comprida, Três Lagoas.	Área Rural.	Estadual.
Decreto 1.859, de 07 de maio de 1954	Cria escolas rurais mistas em Fazenda Santo Antônio, Canta Galo e Boa Esperança, Distrito de Xavantina, Município de Três Lagoas.	Área Rural.	Estadual.
Decreto 2072, de 19 de abril de 1955.	Cria uma escola rural mista em Pontal da Ilha Comprida, município de Três Lagoas.	Área Rural.	Estadual.
Decreto 344, de 24 de outubro de 1957.	Transfere a escola rural mista de Pedra Bonita, município de Três Lagoas, para Fazenda Cachoeirinha, no mesmo.	Área Rural.	Estadual.

Espécie	Assunto	Localização	Dependência Administrativa
Decreto 449, de 16 de maio de 1958.	Cria uma escola rural mista em Fazenda Olímpia, Três Lagoas.	Área Rural.	Estadual.
Decreto 458, de 22 de maio de 1958.	Cria uma escola rural mista em Barranca do Paraná, Três Lagoas.	Área Rural.	Estadual.
Decreto 585, de 19 de fevereiro de 1959.	Cria uma escola rural mista em Beleza do Rio Verde, Distrito de Xavantina, Três Lagoas.	Área Rural.	Estadual.

Fonte: Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Instituto da Memória. Diário Oficial de Mato Grosso, 18 de abril de 1941; Assembleia Legislativa; Instituto de Memória, Câmara Municipal de Três Lagoas. (1947 a 1949); Ementário de Decretos Legislativos. 1956 a 1963.

Em 1941, mediante o Decreto n. 53, o interventor federal Júlio Strubing Muller (1937-1945) criou 100 escolas rurais (uma localizada em Três Lagoas - Ferreiros). Observa-se que a população localizada nas áreas rurais morava distante uma das outras, por isso, as escolas eram isoladas.

Quadro 04- Escolas Noturnas de Três Lagoas

Espécie	Assunto	Localização	Dependência Administrativa
Decreto- Lei n. 874 de 03 de julho de 1947.	O Governador do Estado de Mato Grosso, usando de suas atribuições legais e tendo em vista o acordo especial celebrado, no Rio de Janeiro a 29 de maio último, entre o Estado de Mato Grosso, representado no ato pelo Doutor Virgílio Alves Corrêa Filho e a União pelo Ministério da Educação e Saúde, para a intensificação da Alfabetização de adultos e adolescentes, resolve criar (100) escolas noturnas, primárias, de ensino supletivo, as quais serão distribuídas pelos diferentes municípios do Estado.	Área Urbana	Estadual.
Lei 120, 10 de novembro de 1958.	Criação de curso noturno de alfabetização.	Área Urbana	Municipal

Fonte: Assembleia Legislativa; Instituto de Memória, Câmara Municipal de Três Lagoas. (1947 a 1949); Ementário de Decretos Legislativos. 1956 A 1963.

Observa-se que a partir de 1947 o governo estadual começa-se a pensar na criação de escolas noturnas, principalmente para a alfabetização de jovens e adultos e criaram-se escolas noturnas, e assim foi incluída a cidade

Três Lagoas. E em 1958 é a vez do município criar curso noturno. O quadro 14 mostra as Escolas Reunidas.

Quadro 05 - Escolas Reunidas de Três Lagoas

Espécie	Assunto	Localização	Dependência Administrativa
Decreto n. 453, de 06 de abril de 1948.	Desdobra uma das classes do 1º ano masculino das Escolas reunidas de Água Clara, mun. de Três Lagoas.	Área Urbana	Estadual
Decreto 452, de 16 de maio de 1958.	Eleva a Escolas Reunidas, “Philadelfo Garcia”, a escola rural mista de Jupuí, Três Lagoas.	Área Urbana	Estadual

Fonte: Assembleia Legislativa; Instituto de Memória, Ementário de Decretos Legislativos. 1956 a 1963.

Em relação às escolas reunidas, observa-se que poucas foram criadas. Não se conhece os verdadeiros motivos, pois as escolas reunidas era um “meio-termo” entre escolas isoladas e grupos escolares, pois não custava aos cofres públicos o mesmo que os grupos, e comportava mais alunos que as escolas isoladas.

Quadro 06 - Escolas Urbanas em Três Lagoas

Espécie	Assunto	Localização	Dependência Administrativa
Decreto n. 36, de 25 de março de 1931.	Cria escola mista da povoação do Rio Branco, mun. de Três Lagoas.	Área Urbana	Estadual
Decreto n. 299, de 16 de agosto de 1933.	Cria uma escola mista na povoação de Água Clara, mun. de Três Lagoas.	Área Urbana	Estadual
Decreto n. 300, de 16 de agosto de 1933.	Cria uma escola mista na povoação de Alto Sucuriú, mun. de Três Lagoas.	Área Urbana	Estadual
Decreto n. 378, de 28 de junho de 1934.	Cria uma escola mista na povoação denominada Vestia, mun. de Três Lagoas.	Área Urbana	Estadual
Resolução 13, 21 de julho de 1948.	Doação de terreno ao Estado de MT para construção de escola em Xavantina	Área Urbana	Municipal
Resolução 16, 27 de julho de 1948.	Criação de Escola Pública municipal no Bairro da Aviação.	Área Urbana	Municipal

Resolução 48, 13 de dezembro de 1949	Autoriza a dispor de 15.000,00 para aquisição de Terreno da Escola “Alfredo Castilho”.	Área Urbana	Municipal
Decreto 1082, de 13 de abril de 1951.	Converte a escola Rural Mista de Véstia, Município de Três Lagoas, em escola masculina e feminina.	Área Urbana	Estadual
Decreto 1392, de 7 de agosto de 1952.	Cria a escola feminina e masculina primária “General Dutra”, na cidade de Três Lagoas.	Área Urbana	Estadual
Decreto 1.576, de 19 de maio de 1953.	Cria uma escola primária feminina em Rio Branco, município de Três Lagoas; e converte a mista existente em masculina.	Área Urbana	Estadual
Resolução 127, 30 de setembro de 1954.	Escola Aviação passa a denominar-se Escola Eufrosina Pinto.	Área Urbana	Municipal
Lei 111, 04 de março de 1958.	Criação de Escola Mista Primária “Marechal Rondon”.	Área Urbana	Municipal
Lei 141, 29 de setembro de 1959.	Criação de escola mista em Arapuá.	Área Urbana	Municipal
Decreto 372, de 1960.	Autoriza o Poder Executivo a dispender CR\$700.000,00 na construção de prédios para escola primária na Ilha Comprida, município de Três Lagoas.	Área Urbana	Estadual
Decreto 386, de 1960.	Autoriza o Poder Executivo a dispender CR\$700.000,00 na construção de dois prédios para escola primária no Distrito de Xavantina, Município de Três Lagoas.	Área Urbana	Estadual
Lei 182, 16 de julho de 1963.	Dispõe sobre a criação e manutenção de escola primária em Arapuá.	Área Urbana	Municipal
Lei 204, 05 de novembro de 1963.	Autoriza construção de escola em Xavantina.	Área Urbana	Municipal

Fonte: Assembleia Legislativa; Instituto de Memória, Câmara Municipal de Três Lagoas. (1947 A 1949); Câmara Municipal de Três Lagoas (1954-1958); Câmara Municipal de Três Lagoas (1959-1963); Ementário de Decretos Legislativos. 1956 A 1963; Câmara Municipal de Três Lagoas (1959-1963).

Ocorreu uma expansão das escolas isoladas urbanas, por causa do crescimento populacional, principalmente pela Estrada de Ferro Noroeste e posteriormente com a criação da usina hidrelétrica de Jupiá, sendo assim, ocorreu a criação de escolas tanto estadual quanto municipais.

Segundo dados do Censo Demográfico realizado em 1950, o município de Três Lagoas possuía 15.757 habitantes de 5 anos e mais, das quais sabiam ler e escrever 8.351 pessoas, sendo 4.797 homens e 3.554 mulheres.

Não o sabiam 7.406, dos quais 3.568 homens e 3.838 mulheres, ou seja, 53% para o primeiro grupo e 47% para o segundo (IBGE, 1958). Mostrando que 52,99% da população maior de 5 anos era alfabetizada, 30,44% do sexo masculino e 22,55% do sexo feminino, alguns dos principais motivos para que a alfabetização de mulheres fosse inferior as dos homens era que a sociedade ainda via o casamento como mais importante que a formação educacional ou por vir da classe trabalhadora dificultava sua inclusão na escola.

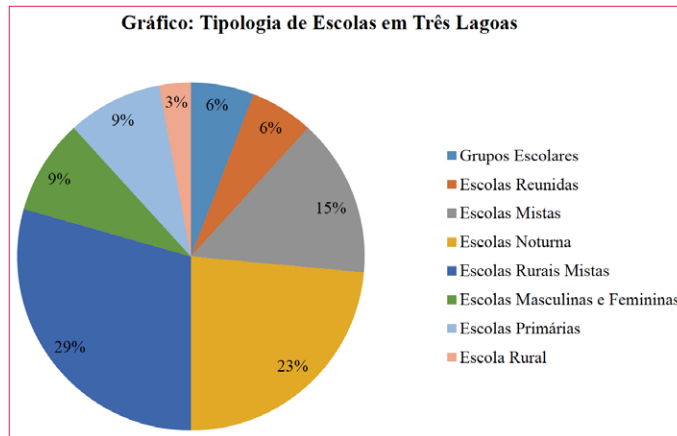
Naquele tempo, parece que era mais acentuada a distinção entre a figura masculina e a figura feminina. A mulher era preparada apenas para ser dona-de-casa, o homem para sustenta-la, o que levava a um enaltecimento do aluno e colocava a aluna num plano secundário. Quando a menina terminava o primário, a família ficava satisfeita, os estudos eram suficientes para quem ia ficar à espera do casamento, enquanto o rapaz tinha que fazer, pelo menos, o ginásio e depois tentar o curso superior, porque a ele ia caber à chefia, a responsabilidade do lar. (THOMÉ, 1990, p. 141).

De acordo com apurações dos dados disponíveis no primeiro mês letivo de 1956, do Departamento Estadual de Estatística, funcionaram em Três Lagoas, em 1956, 13 escolas do ensino fundamental comum, sendo nove estaduais, três municipais e uma particular. O registro de matrículas gerais foi o seguinte: nas escolas estaduais, 1.085 alunos; nas municipais, 436 e na particular, 773 alunos, num total de 2.294 matrículas (IBGE, 1958).

Segundo o Anuário Matogrossense (1957), o ensino primário no município de Três Lagoas estava sendo difundido pelo Grupo Escolar Afonso Pena, e por várias escolas isoladas, tendo como exemplo a Eurico Dutra, na zona urbana da cidade e as demais nas sedes dos Distritos de Véstia, Garcias e Xavantina, com várias outras em fazendas e ponto onde tinha aglomerados populacionais.

O próximo gráfico mostra os “Tipologia das Escola”, observa-se que os tipos considerados são os que estão escritos nos decretos de criação.

Figura 2 - Tipologia de Escola em Três Lagoas (1920-1963)



Fonte: Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Instituto da Memória. Indicadores De Leis e Decretos de Mato Grosso (1890-1935); Diário Oficial de Mato Grosso, 18 de abril de 1941; Diário Oficial de Mato Grosso, 05 De julho De 1947, Assembleia Legislativa; Instituto de Memória, Câmara Municipal de Três Lagoas. (1947 A 1949); Câmara Municipal de Três Lagoas (1954-1958); Câmara Municipal de Três Lagoas (1959-1963); Ementário de Decretos Legislativos. 1956 A 1963; Câmara Municipal de Três Lagoas (1959-1963).

O gráfico mostra que o número das Escolas Rurais mistas no município era maior em relação à quantidade de Escolas Rurais. Grupos Escolares e Escolas reunidas também se encontravam em poucas quantidades, um dos motivos a ser considerado é que a manutenção desses tipos de escolas demandava um custo mais alto aos cofres públicos, por serem consideradas escolas mais avançadas, necessitava de prédios, mais professores, materiais pedagógicos entre outros.

De acordo com Thomé (1990) os cargos de confiança eram relacionados com a alternância política. “Assim que mudava o governo, mudavam todos os que ocupavam cargos de confiança” (THOMÉ, 1990. p. 140).

Durante a época do regime militar, quando o governo de Mato Grosso estava nas mãos de Pedro Pedrossian, Thomé explicou como era o cotidiano do docente na cidade, esse era indicado pelo político de turno e devia atender os interesses do mesmo:

O professor era realmente um porta-voz do poder. Rezava a cartilha da situação. O governador era o senhor todo poderoso, o mandão, cabendo ao professor cumprir à risca toda a orientação que vinha de Cuiabá. Até mesmo a liberdade

de comentar qualquer coisa não existia, porque o professor se sentia ameaçado, vigiado pelos próprios funcionários da escola. Havia uma eterna ameaça a todos aqueles que dependiam de padrinho político, cujos sentimentos, oscilavam entre a inquietação, o medo, a depressão, na defesa de um governo que não correspondia às suas necessidades. Nesse regime totalmente arbitrário, fechado, autoritário, manifestações como greves, passeatas não eram sequer cogitadas. Vivia-se a lei do mais forte. (THOMÉ, 1990, p. 140)

Em 1970, foi promulgada a Lei n. 343, de 02 de dezembro, que estabeleceu concurso para o preenchimento de vagas no magistério municipal.

Faço Saber que a Câmara Municipal de Três Lagoas, aprova e eu promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º A Prefeitura Municipal de Três Lagoas, fará realizar todo mês de Janeiro, concurso públicos de títulos e provas para o preenchimento de vagas no magistério municipal: pré-primário, primário e secundário.

Do Concurso para o Magistério pré- Primário e Secundário.

Art. 2º Para o concurso do magistério pré-primário e secundário exigir-se à do concorrente a apresentação do diploma do curso normal ou equivalente, e na falta destes, de certificado de conclusão de tais cursos.

Parágrafo Único - Independentemente de concurso terá preferência aos demais o concorrente que apresentar diploma de curso superior em filosofia; desde que o diploma de grau médio seja do curso normal ou equivalente. (Redação dada pela Lei nº 364/1971). (TRÊS LAGOAS, 1970).

A implantação do concurso municipal para professores se explicava porque existia uma considerada quantidade de escolas, para Monteiro (2018) um dado importante é que a maioria das instituições da cidade era municipal, ou seja, mantidas com recursos do município, 22 escolas entre os anos 1927 e 1971, do total de 32 escolas nesse período.

Em síntese, a expansão das escolas públicas primárias em Três Lagoas ocorreu conforme a necessidade da economia e o aumento populacional durante o período analisado. Mesmo sendo escolas mais baratas para suprir a demanda, o fato é que ocorreu um intenso aumento de número de escolas no período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade de Três Lagoas tornou-se importante economicamente para o estado de Mato Grosso inicialmente pela pecuária e a chegada da estrada de Ferro Noroeste do Brasil. Mais tarde a criação de usina hidrelétrica fez com que houvesse a necessidade de trabalhadores qualificados, culminando no aumento do número de instituições escolares.

Porém, o número de meninos alfabetizados era maior que o número de meninas sob alegação de que era importante a escolarização para os meninos, já que estes precisavam ter bons empregos e serem chefes de família competentes ao contrário das meninas que, para muitas famílias, tinham somente a função de casar e criar os filhos.

O estudo sobre a implantação e a expansão do ensino primário nos permite afirmar que, apesar das legislações educacionais abordarem a gratuidade e a obrigatoriedade no período estudado, poucas crianças oriundas da classe trabalhadora completavam o ensino primário.

A demanda aumentou com o processo da industrialização, tornando necessária uma força de trabalho qualificada. Como nem todas as regiões do País a expansão foi à mesma – e o Estado de Mato Grosso, por ter um território muito extenso é um exemplo disso - ocorreu um grande aumento no número de escolas isoladas, pois a população, em sua maioria, encontrava-se na área rural.

Para aqueles que moravam na área urbana foram criados os grupos escolares, principalmente nas cidades com maiores recursos financeiros, pois era o tipo de escola que mais demandava recurso público e a educação pública nacional visava atender ao capitalismo, desde quando se deu a sua origem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. B. de. **Desenvolvimentismo no governo de Vargas e JK**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA ECONÔMICA. 11, 2015, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015, p. 1-28. 2015. Disponível em: http://www.abphe.org.br/arquivos/2015_alexandre_black_albuquerque_desenvolvimentismo-nos-governos-vargas-e-jk.pdf. Acesso em: 30 de jan. de 2018.

ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: do Universal ao Singular**. Campo Grande: Uniderp, 2003.

ANUÁRIO MATOGROSSENSE 1957. **Uma obra dedicada ao progresso do Oeste Brasileiro**. Gráfica Olímpia Editora. Rio de Janeiro. Brasil.

ARANHA-SILVA, E. Três Lagoas: uma interpenetração do rural com o urbano. Presidente Prudente – SP. UNESP, 1992. Dissertação (Mestrado em Geografia).

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MT; INSTITUTO MÉMORIA. **Ementário de Decretos Legislativos 1956 a 1963**. Livraria e Papelaria “UNIÃO”. Cuiabá, Mato Grosso.

ARQUIVO PÚBLICO ESTADUAL DE MATO GROSSO. **Ementário 1951 a 1960**. Eliane Fernandes.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MT; INSTITUTO MÉMORIA. **Indicador das Leis e Decretos do Estado de Mato Grosso (1890 a 1935)**. Livraria e Papelaria “UNIÃO”. Cuiabá, Mato Grosso.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MT; INSTITUTO MÉMORIA. **Ementário de Leis e Decretos (1948)**. Livraria e Papelaria “UNIÃO”. Cuiabá, Mato Grosso.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MT; INSTITUTO MÉMORIA. **Ementário de Decretos Legislativos 1956 a 1963**. Livraria e Papelaria “UNIÃO”. Cuiabá, Mato Grosso.

BELLINGIERI, J. C. .A Economia no Período Militar: **crescimento com endividamento (1964- 1984)**. Revista FAFIBE Online ,Bebedouro-SP, v. 1, p. 1, 2005.

BITTENCOURT, K. P.. **Toponímia Urbana da Cidade de Três Lagoas – MS: Interfaces Entre Léxico, Cultural e História**. 2015. 227 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

BRITO, S. H. A. de. **Educação e sociedade na fronteira Oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)**. Campinas: 2001. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP.

CÂMARA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS. **Leis 1947,1948 e 1949**. Ata das Legislações.

CÂMARA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS. **Leis 1954, 1955, 1956, 1957 e 1958.** Ata das Legislações.

CÂMARA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS. **Leis 1959, 1960, 1961, 1962 e 1963.** Ata das Legislações.

CÂMARA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS. **Lei n. 343, de 02 de dezembro de 1970.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ms/t/tres-lagoas/lei-ordinaria/1970/35/343/lei-ordinaria-n-343-1970-estabelece-concurso-para-preenchimento-de-vagas-no-magisterio-municipal-1971-11-10-versao-consolidada>. Acesso: 01 de set. 2018.

ISTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Enciclopédia dos Municípios.** XXXV Volume. Rio de Janeiro. 1958.

MONTEIRO, H. C. V. **O Processo de Institucionalização da Escola Normal Dom Aquino Corrêa de Três Lagoas no Sul de Mato Grosso (1952-1975).** 2018. 194 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/5120>. Acesso em 20 maio 2018.

PREFEITURA DE TRÊS LAGOAS. **Conheça os antigos Prefeitos de Três Lagoas.** Disponível em: <http://www.treslagoas.ms.gov.br/view/ex-prefeitos/>. Acesso em 01 mar. 2018.

RODRÍGUEZ, M. V. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **O Guardados de Inutensílios,** UCDB: Campo Grande, v. 7 p. 17-30, 2004.

THOMÉ, F. Três Lagoas. In: SÁ ROSA, Maria da Glória. **Memória da Cultura e da Educação de Mato Grosso do Sul: Histórias de Vida.** Campo Grande, MS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 1990.

VALDEMARIN, V. T. **Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino.** In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

O ENSINO RELIGIOSO, A CULTURA DIGITAL E O DESAFIO DA SUPERAÇÃO DO RACISMO NAS ESCOLAS DA GRE MATA NORTE EM PERNAMBUCO

CONSTANTINO JOSÉ BEZERRA DE MELO

Sociólogo, psicólogo, mestre e doutor em Ciências da Religião. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco – GRE Recife Norte, constantinomelo2015@gmail.com;

MARIA APARECIDA FERREIRA DA SILVA

Professora de língua portuguesa, mestra em linguística. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco – GRE Mata Norte, cidafs7@hotmail.com.

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar os desafios enfrentados na formação continuada remota de professores do Ensino Religioso, durante a pandemia do corona vírus, no tocante ao enfrentamento do racismo na escola, conforme previsto nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e seus documentos regulatórios que tratam da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Em março de 2020, a pandemia do corona vírus, no Brasil, promoveu a suspensão das aulas presenciais nas escolas estaduais. A Gerência Regional de Educação da Mata Norte de Pernambuco possui 20 escolas, ofertando o Ensino Religioso, contando com 34 professores. A formação sobre a temática em tela foi realizada com base na Pedagogia Crítica de Paulo Freire através da plataforma Google Meet. Na primeira fase, foi montado um quadro a partir da ferramenta digital Padlet, no qual os professores respondiam uma questão motivadora para debater na formação. Na segunda fase, realizamos uma roda de diálogo virtual, na qual problematizamos a temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, propondo desafios e atividades de superação do racismo, na realização do Dia da Consciência Negra, em formato remoto. A última fase constou do acompanhamento das culminâncias dos trabalhos nas escolas. Como resultado do processo de formação de professores, verificamos o empenho de estudantes e professores no debate sobre o racismo no Dia da Consciência Negra, valorizando a história e cultura afro-brasileira e indígena na produção de conhecimentos em tempos de cultura digital e ensino remoto frente à pandemia do corona vírus.

Palavras-chave: Formação de Professores, Ensino Religioso, Racismo.

INTRODUÇÃO

A Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco é formada por uma rede de 16 gerências regionais. A Gerência Regional de Educação - GRE Mata Norte está localizada na cidade de Nazaré da Mata, possui sob sua jurisdição uma rede de 62 escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em 2020, essa Gerência, na etapa do Ensino Fundamental, contava com 25 escolas, das quais 20 ofertavam o Ensino Religioso, e possuía o quantitativo de 36 professores.

O Ensino Religioso é um componente curricular de oferta obrigatória, integrante do Ensino Fundamental e, para tanto, é importante considerar a necessidade de investimento na formação continuada dos professores. Nessa perspectiva, no mês de outubro de 2020, participamos de uma formação continuada, com os técnicos de Ensino Religioso de todas as gerências regionais do estado, promovida pela Gerência de Políticas Públicas dos Anos Finais do Ensino Fundamental-GEPAF, setor da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, gerenciada pela prof^a. Shriley Malta. O tema proposto para o mencionado estudo, junto aos professores de Ensino Religioso, foi “História e Cultura Afro-Brasileira”, com o objetivo de planejar e refletir sobre as atividades para o Dia da Consciência Negra, nas escolas, diante dos desafios impostos pelo distanciamento social, durante a crise sanitária mundial do corona vírus.

O jurista Hélio Silva Junior (2015) afirma que o racismo brasileiro é um fenômeno social que revela uma forte natureza de intolerância religiosa/racial. Corroborando com este pensamento, a historiadora Lilia Moritz Schwarcz (2001, p. 32) verifica que o “[...] racismo brasileiro constitui uma espécie de discurso costumeiro”, e durante anos foi sendo repostado tanto por meio da ciência, como também pelo senso comum.

Encontramos na Base Nacional Comum Curricular (2017) orientações norteadoras dos currículos e propostas pedagógicas para os sistemas e redes de ensino do Brasil. A pandemia do corona vírus impulsionou o trabalho emergencial com a competência geral de número cinco que estimula os estudantes para:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 11).

O momento presente é de desconstrução e superação do racismo na escola tanto quanto na família, na comunidade e no Brasil. Nada mais oportuno, em meio ao ensino remoto, do que mobilizar os professores por meio da cultura digital para debater o racismo e a intolerância religiosa com os estudantes no Dia da Consciência Negra.

Para essa ação educativa, contamos com a representação da GEPAF e da GRE Recife Norte, com o Prof. Constantino Melo, e da GRE Mata Norte, com a Prof^a. Maria Aparecida.

Nessa parceria, utilizando a plataforma Google Meet, realizamos a formação com os professores de Ensino Religioso, no dia 12.09.2020. Tal iniciativa contou com a participação de 53 professores, representando municípios da Região da Zona da Mata Norte, a saber: Aliança, Buenos Aires, Carpina, Goiana, Itaquitanga, Itambé, Macaparana, Nazaré da Mata, Paudalho, São Vicente Férrer, Timbaúba, Tracunhaém e Vicência.

Com a pandemia do corona vírus, as secretarias de educação adotaram as medidas de suspensão das aulas presenciais como medida de proteção sanitária e o estabelecimento do distanciamento social, recomendado pelo Ministério da Saúde. A implementação das aulas remotas nas redes de ensino, nos levou a pensar novas possibilidades de convidar os professores para vivenciarem o “Dia da Consciência Negra”, junto aos estudantes, optando, assim, pela realização de uma ação educativa pautada na valorização da produção de conhecimento, de forma digital, nas escolas.

Concordamos com a assertiva de Paulo Freire (2005, p.14) quando diz que “o mundo é espetáculo, mas sobretudo convocação”. Em tempos de racismos diversos, talvez o grande desafio da educação no nosso país, seja sensibilizar os professores e os estudantes para a pesquisa e o debate sobre as relações étnico-raciais na escola e na sociedade. Convidar os estudantes para apresentar “o seu pensar” se fez urgente e necessário. A palavra dita, escrita ou gravada, pode anunciar as tensões da realidade social e instaurar com um pensar crítico um novo mundo emancipador, justo, democrático e libertador (FREIRE, 2005).

METODOLOGIA

A formação continuada no formato remoto para os professores de Ensino Religioso foi destinada aos docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, às turmas do 6º ao 9º ano das escolas da GRE Mata Norte. Foram convidados para essa ação educativa técnicos e professores

de secretarias municipais, uma vez que a GRE Mata Norte realiza parcerias de formação profissional entre a rede estadual e as redes municipais sob sua jurisdição. Essa ação foi baseada nas 10 competências gerais propostas na Base Nacional Comum Curricular (2017) e no Currículo de Pernambuco (2018).

Compreendemos a educação enquanto “ser projeto”, um movimento de pesquisa e ensino dialógico e permanente, crítico, criativo, ousado, marcado por uma pedagogia que construa autonomia, criticidade, liberdade e esperança. Paulo Freire (2007) tanto quanto Marcos Bagno (1998, p. 21) defendem que os professores devem estimular o exercício constante da investigação científica na escola, pois a pesquisa é “[...] uma coisa muito séria. Não podemos tratá-la com indiferença, menosprezo ou pouco caso na escola”.

Como orienta a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2006), a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2020), o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2006), a Resolução nº 1/2004 (BRASIL, 2006) e o documento de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006), devemos abordar a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” dentro de uma perspectiva voltada para uma leitura crítica da realidade social, apresentando esses povos como geradores de movimentos de resistência e de luta pela liberdade. Cabe à escola defender a bandeira de uma educação problematizadora, dialógica e antirracista, uma vez que “o diálogo não impõe, não domestica, não sloganiza” (FREIRE, 2005, p. 193).

Nas reuniões de planejamento da pauta formativa, a professora Maria Aparecida sugeriu o uso do Padlet, pois seria uma primeira forma de experimentar essa ferramenta digital com os professores de Ensino Religioso. Dessa forma, evidencia a importância da cultura digital, pois como afirmam os pesquisadores Dudeney, Hoclye Pegrum (2016), os letramentos digitais são habilidades individuais e sociais construídas para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido, sendo indispensáveis nos canais de comunicação digital.

Nessa perspectiva, o Padlet foi utilizado com o objetivo de estabelecer um contato prévio com os professores por meio do registro das reflexões em um mural virtual. Assim, compreendemos as primeiras impressões dos docentes sobre a formação continuada, no tocante às concepções acerca do componente curricular/área de conhecimento Ensino Religioso. A partir dessas informações prévias, pudemos reorganizar o planejamento da formação e reforçar o trabalho pedagógico, visando a quebra de paradigmas equivocados que tanto comprometem a abordagem das relações étnico-raciais

na sociedade, com o foco na temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Ao usar essa ferramenta digital para manter uma interação mais instigante com os docentes, pensamos na apresentação de um texto leve e curto, mas que trouxesse uma reflexão significativa sobre o tema. Para tanto, propusemos, no Padlet, a leitura de uma tirinha do Personagem Armandinho. O “Menino do cabelo azul”, criado pelo agrônomo, publicitário e ilustrador Alexandre Beck, que ganhou grande notoriedade nas redes sociais, por sempre problematizar questões ambientais e, principalmente, abordagens voltadas para os direitos humanos. Vejamos abaixo a tirinha proposta:

Figura 1 – Tirinha de Armandinho, ilustrador Alexandre Beck



Fonte: (BECK, 2020).

Apresentada a tirinha acima, lançamos o seguinte questionamento: “Como o Ensino Religioso pode contribuir para a desconstrução de mitos e estereótipos que prejudicam as relações sociais?”.

Além dos objetivos já apontados na formação continuada, para o uso da ferramenta Padlet, esse investimento se efetivou como mais uma possibilidade para o trabalho pedagógico dos professores junto aos seus estudantes, uma vez que, se a escola investe nas atividades de leitura e escrita, é imperativo que também invista no letramento digital dos estudantes (DUDENEY, HOCLY e PEGRUM, 2016).

Consideramos, ainda, que o uso do mural virtual, através da ferramenta Padlet, poderia proporcionar aos professores compreender os pontos de vista dos estudantes sobre os assuntos discutidos, bem como ajudar os próprios estudantes a compararem os diversos pontos de vista apresentados pelos colegas da turma. Dessa forma, o bom uso da ferramenta, nessa perspectiva, poderá ser um significativo aliado para o fortalecimento da Competência 7, da BNCC, que trata da argumentação:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 11).

Enfim, compreendemos que o uso do Padlet oferece a possibilidade da criação e organização de atividades criativas e dinâmicas junto aos estudantes, harmonizando textos, imagens, vídeos, áudios e *links* que podem muito contribuir para o fortalecimento do processo de ensino e da aprendizagem.

Durante a formação continuada, foi realizada uma roda de diálogos com os professores, na qual destacamos os seguintes pontos na pauta formativa:

- A obrigatoriedade e importância da vivência do Dia da Consciência Negra no calendário escolar, conforme Lei 10.639/2003;
- A desconstrução do mito da democracia racial;
- A importância da pesquisa escolar e do debate sobre o racismo no Brasil;
- O trabalho pedagógico sobre a tolerância religiosa e o diálogo inter-religioso, como pressupostos éticos para cotidiano escolar;
- As religiões afro-brasileiras e as religiões indígenas;
- A problematização do conhecimento sobre os povos indígenas e a população negra no Brasil.
- A organização dos povos quilombolas e povos indígenas no Brasil e em Pernambuco. Apresentação dos dados do Censo Demográfico de 2010.

Compreendendo a possibilidade do trabalho com a variedade de gêneros textuais que expressam as atividades humanas (BAKHITIN, 2000), bem como da exploração de recursos audiovisuais variados, propusemos aos professores sugestões de produções a serem desenvolvidas pelos estudantes, a fim de que eles pudessem expressar seus conhecimentos por meio de desenhos e fotografias, releitura de obras de arte, produção de vídeos, podcast, paródias, dramatizações, produção de poemas e narrativas, montagem de painéis, dentre outras possibilidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores interagiram ativamente com o questionamento proposto, no Padlet: “Como o Ensino Religioso pode contribuir para a desconstrução dos mitos e estereótipos que prejudicam as relações sociais?” Foram 36 participações que versaram sobre a necessidade do estudo e da pesquisa das religiões de forma ampla e tendo com base as Ciências da Religião, principalmente, sensibilizando o estudante para necessidade da tolerância religiosa e do diálogo inter-religioso.

A pesquisa enquanto fundamento indispensável para prática pedagógica do professor (FREIRE, 2007) aparece na resposta da Professora A: “Precisamos estudar com base na reflexão crítica, a fim de desnudarmos falsas verdades, preconceitos e a alienação”. Em outra argumentação, a educação e o ensino religioso são apresentados como possibilidades de mudanças na sociedade, conforme as palavras da professora Gizele Massa: “O ensino religioso poderá contribuir para desmistificar mitos e estereótipos, quando estudar e refletir a organização religiosa como reguladora ou reprodutora da sociedade”.

A filósofa Djamila Ribeiro (2019) indica, no livro *Pequeno Manual Antirracista*, a necessidade da quebra da “falta de reflexão” sobre como se formou o sistema de discriminação racial no Brasil. A estrutura racista do Brasil favorece às crianças brancas a formação do processo de identidade e joga milhões de crianças negras em micro situações de violências cotidianas na escola e na sociedade. A invisibilidade no cotidiano escolar e a indiferença com a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena é prejudicial para uma mudança de mentalidade na educação para as relações étnico-raciais. Na escola, Djamila conheceu o “não-lugar”, a invisibilidade:

Ser a diferente – o que quer dizer não branca – passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. Como diz a pesquisadora Joice Berth: “Não me descobri negra, fui acusada de sê-la”.

O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas [...] (RIBEIRO, 2019, p. 24).

Na pauta formativa apresentada para os professores do Ensino Religioso, tivemos o cuidado de incluir os quilombolas e os indígenas da região da zona da Mata Norte de Pernambuco. Nós, professores, não podemos continuar a invisibilizar os registros da presença do processo escravocrata na região. Há populações quilombolas nas cidades de: Goiana e Vicência. Encontramos, segundo o censo do IBGE (2010), a autodeclaração indígena de uma população nas cidades de Paudalho – 22; Nazaré da Mata – 15, Itambé 12, Vicência - 02, Goiana – 65, Lagoa do Carro – 09, Itaquitinga – 06, Buenos Aires – 03, Camutanga – 02, Condado 2 - Timbaúba 75 e Carpina 85.

Pensando em facilitar a análise, segue uma mostra de 10 trabalhos apresentados por estudantes do Ensino Fundamental, como resultado da atividade de Ensino Religioso proposto para o Dia da Consciência Negra, em várias escolas da GRE Nazaré da Mata. Como protagonistas, os estudantes demonstraram a orientação recebida para o exercício da pesquisa, como também a competência para a produção e uso da tecnologia digital da informação na composição de vídeos elaborados com o uso de vários gêneros textuais ou a combinação deles.

Quadro 1 – Trabalhos em vídeos apresentados por estudantes das escolas do Ensino Fundamental da Gerência Regional de Educação de Nazaré da Mata, PE, 2020.

Escola Antônio Coutinho	Estudante - Turma	Tema	Fonte de pesquisa
Antônio Coutinho	Maria Tereza 7A	Questões raciais!	Autoral
Brigadeiro Eduardo Gomes	Francisco Pereira 8 A	Recital de poesia	Poema: Negro Forro, Adão Ventura. Poema: Encontrei minhas origens, Oliveira Silveira.
Brigadeiro Eduardo Gomes	Janielle Maria 8 A	Racismo	MakotaValdina Morgan Freeman Luther King Talib Kweli
Capitão Plínio Souza Monteiro	Elisa Emanuela	Recital de Poesia	Poema: Respeito e Diversidade Bráulio Bessa
Coronel José Pinto de Abreu	Maria Vitória 6 A	O que é consciência negra: Zumbi dos Palmares	Lei 12.519/2001
Lions Club de Carpina	Lucas Gomes de Amorim 9 A	Poema: Respeito	Autoral

Escola Antônio Coutinho	Estudante - Turma	Tema	Fonte de pesquisa
Antônio Coutinho	Maria Tereza 7A	Questões raciais!	Autoral
São José	Marievin 8 D	Diga não ao racismo!	Poema: Sou Negro Solano Trindade
Brigadeiro Eduardo Gomes	Alice - 7 B	Gravação de música	Canto das três raças Paulo César
Escola de Aplicação	Raíssa	Zumbi dos Palmares	Historiador Décio Freitas
Escola de Aplicação	Eloísa Vitória	Dandara dos Palmares	Narrativas históricas

Fonte: Arquivo da CGDE, GRE Nazaré da Mata, 2020.

Os trabalhos apresentados corroboram com o pensamento do psicólogo Fernando González Rey (2007), ao defender que o papel da escola vai além de uma aprendizagem tradicional, mecânica e memorística que embota a emergência do sujeito. O “desenvolvimento escolar” deve ser o objetivo da escola e, por isso, os professores devem lançar mão da construção de um processo de aprendizagem personalizado e criativo, que seja sinônimo de desenvolvimento.

A partir do desafio lançado pela professora de Ensino Religioso, da Escola Antônio Coutinho, a estudante pesquisou e refletiu sobre o racismo e preparou um vídeo curto de conscientização, valorização e debate do Dia da Consciência Negra na escola. Maria Tereza anunciou a sua palavra sobre o mundo dizendo:

Sou Maria Tereza do 7 ano da Escola Antônio Coutinho e venho falar sobre a questão racial. Todas as pessoas são dignas de respeito! Não importa a cor, sexo, idade, cultura, raça, religião, classe social, condição de saúde, identidade de gênero ou grau de instrução. Diga não ao racismo!

Na perspectiva da “emergência do sujeito” proposto por Fernando Rey (2007), a estudante Maria Tereza produziu o seu próprio conhecimento. O vídeo intitulado “Questão racial” é criativo e autoral e demonstra uma prática da aprendizagem reflexiva e crítica. Filmado em apenas 28 segundos, a estudante utilizou uma câmera de celular, tendo como cenário a parede da pequena sala de casa, e ainda elaborou um cartaz feito em uma cartolina branca, contendo a frase “Questão racial”, expressa através do desenho de uma mão direita, pintada na cor preta.

Como apresentado, no caso da estudante Maria Tereza, observa-se, então, que o exercício da competência da cultura digital é possível e precisa

ser estimulado nas escolas e, principalmente, apoiado por políticas públicas das Secretarias de Educação, investindo na instrumentalização e formação de professores e acesso aos meios digitais, com conectividade e insumos apropriados para os estudantes e toda a comunidade escolar.

Como resultado do processo formativo com os professores do Ensino Religioso, observamos o rebatimento da temática abordada, nas produções críticas dos vídeos realizados pelos estudantes. Isso comprova que estimular a problematização da “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” foi indispensável para que os professores compreendessem a necessidade de superar o fenômeno da invisibilidade ou o apagão das diversas narrativas históricas dos povos brasileiros. Tal afirmação é compatível com o pensamento da escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2019), ao combater a falácia da história única, pois um único povo, uma única narrativa pode embotar e prejudicar a existência de milhares de etnias.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

[...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso (ADICHIE, 2019, p. 33).

Assim, observamos que os diversos trabalhos produzidos pelos estudantes, apresentados no Quadro 1, foram desenvolvidos dentro de uma perspectiva crítica marcada pela pesquisa em fontes históricas confiáveis. Os estudantes mencionaram o historiador Décio Freitas, e também valorizaram outros escritores negros como Machado de Assis e Solano Trindade, e ainda personagens históricos negros (as) como Dandara e Zumbi dos Palmares.

O trabalho interdisciplinar realizado pelos professores de Língua Portuguesa e Ensino Religioso despertou nos estudantes o gosto e a pesquisa pela literatura. Segundo Ferreira Gullar (2009, p. 451) “o poeta desafia o impossível”, no poema anuncia o “indizível”. Um dos poemas escolhidos pela estudante Marievin, da Escola São José, 6º ano D, foi “Ser Negro” do poeta negro recifense Solano Trindade.

*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 (TRINDADE, 2021)*

No fragmento desse poema, Solano Trindade revela o legítimo poeta de resistência negra, que foi durante toda sua vida. Utilizou a poesia e o teatro como instrumento pedagógico de “descolonização das mentes”, de valorização da identidade do povo negro, como também questionava as estruturas racistas imbricadas na sociedade brasileira. A força da poesia de Solano revela que, apesar do sofrimento e desamparo do processo de escravização dos negros e do racismo estrutural, o poema faz “acender uma luz qualquer, uma luz que não nos é dada, que não desce dos céus mas que nasce das mãos e do espírito dos homens” (GULLAR, 2009, p. 03). Poesia é resistência!

Destacamos dentre outros trabalhos produzidos pelos estudantes, um recital gravado pelo educando Francisco Pereira, do 8º ano A, da Escola Brigadeiro Eduardo Gomes, que contemplou duas poesias abordando a questão da identidade étnica negra. O primeiro poema foi “Negro forro”, do escritor mineiro premiado Adão Ventura, advogado formado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Enquanto poeta, participou de várias antologias poéticas, possui inúmeros livros publicados abordando os

desafios do “ser negro” no Brasil. O poema “Negro forro” aborda as grandes dificuldades enfrentadas pela população negra após o processo de “abolição”.

*Minha carta de alforria
Não me deu fazendas,
Nem dinheiro no banco,
Nem bigodes retorcidos.*

*Minha carta de alforria
Costurou meus passos
Aos corredores da noite
Na minha pele (VENTURA, 2021).*

O segundo poema escolhido foi “Encontrei minhas origens”, do escritor Oliveira Ferreira da Silveira, poeta gaúcho que dedicou a sua vida à superação do racismo através das palavras. Foi um intelectual negro que participou ativamente de debates, encontros e mobilizações do movimento negro. Dedicou-se à militância política e literária, utilizou a força da poesia contra o preconceito, a discriminação e o racismo, lutou a favor da defesa, do reconhecimento e da valorização da cultura afro-brasileira.

*Encontrei minhas origens
Em velhos arquivos
.....livros
Encontrei
Em malditos objetos
Troncos e grilhetas
Encontrei minhas origens
No leste
No mar em imundos tumbeiros
Encontrei
Em doces palavras
.....cantos
Em furiosos tambores
.....ritos
Encontrei minhas origens
Na cor da minha pele
Nos lanhos de minha alma
Em mim
Em minha gente escura
Em meus heróis altivos
Encontrei
Encontrei-as enfim
Me encontrei (SILVEIRA, 2021).*

O Ensino Religioso deve utilizar a história e a literatura como instrumentos de ação pedagógica para desconstruir o apagamento e a invisibilidade das diversas narrativas históricas brasileiras. Se para Chimamanda Adichie (2019) a história única “rouba a dignidade das pessoas” porque destrói a historicidade do outro, a única forma de reverter esse processo é lutar pelo reconhecimento, valorização e reparação do protagonismo e das narrativas históricas dos povos negros e indígenas e de outras etnias no nosso Brasil multiétnico e pluricultural.

O psiquiatra Franz Fanon (1980, p. 37), afirmava que o racismo é apenas um dos elementos da “opressão sistematizada de um povo”. O poder e as armas de um governo opressor estão na manipulação dos dispositivos de colonização e controle. Para o pesquisador, a escola e a educação podem contribuir para o processo de descolonização das mentes:

[...] é preciso destruir os seus sistemas de referência. A expropriação, o despojamento, a raia, o assassinio objetivo, desdobram-se numa pilhagem dos esquemas culturais ou, pelo menos, condicionam essa pilhagem. O panorama social é desestruturado, os valores ridicularizados, esmagados, escravizados (FANON, 1980, p. 37).

As vivências pedagógicas do “Dia da Consciência Negra”, nas escolas da Rede Pública Estadual de Pernambuco possibilitam a pesquisa, a reflexão e o debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Os estudantes são estimulados a exercitarem a elaboração de uma “boa pergunta”, como recomendava Paulo Freire, para buscarem respostas sobre suas inquietações provocadas pelo racismo, pelas diversas intolerâncias e injustiças expressas na ambiência social do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020, com a pandemia do corona vírus, foi desafiador para todos os profissionais da educação. O trabalho em parceria com a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco e as Gerências Regionais de Educação nos fortaleceu e propiciou a junção de forças para elaboração de uma formação continuada de professores de forma remota. As distâncias foram encurtadas com a comunicação por meio das redes sociais e com o uso das plataformas digitais, na tentativa de atender um maior número de profissionais.

Podemos afirmar que uma das dificuldades encontradas no trabalho remoto com os professores e com os estudantes foi a limitação das pessoas quanto ao acesso a equipamentos tecnológicos adequados, como também pela ausência de uma assinatura para conexão de internet segura e contínua, de boa qualidade.

Uma das superações do processo de ensino aprendizagem apresentadas pelos estudantes foi o uso do celular para elaborar vídeos como produção de conhecimento. Porém, urge a necessidade uma política nacional para educação brasileira, de investimentos financeiro e tecnológico na implementação de suporte instrumental, técnico e de curso de formação para o fortalecimento de uma cultura digital efetiva, conforme a orientação da Base Nacional Comum Curricular.

Por fim, frente à pandemia do corona vírus e de todas as dificuldades de acesso aos meios de comunicação, aparelhos e internet, os professores e estudantes mostraram-se protagonistas do novo fazer no ensino remoto, em Pernambuco. A elaboração dos trabalhos dos estudantes baseados na literatura e na poesia dos escritores (as) negros (as) nos revela a importância do trabalho interdisciplinar entre o Ensino Religioso e a Língua Portuguesa. A nova visibilidade e a diversidade de gêneros textuais pesquisados pelos estudantes, apresentaram os (as) negros (as) enquanto protagonistas na história do Brasil. É fundamental a superação de uma narrativa história única, memorística, caduca, baseada em nomes e fatos declinados pelas classes dominantes na escrita histórica.

Consideramos, ainda, que estudar, pesquisar e produzir conhecimentos sobre as relações étnico-sociais é pauta obrigatória no calendário escolar, para superar diversas crises estruturais na sociedade brasileira como o racismo, o machismo, a homofobia e as desigualdades de classes. O compromisso dos profissionais da educação por uma Educação Antirracista é uma demanda profunda das escolas do século XXI!

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BECK, Alexandre. Instagram: @albeck31. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BpK1PFWHRS6>. Acesso em: 10 de set. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Dispõe da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. In: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006, p. 257.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, p. 229-252, 2006.

_____. Resolução n. 1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. IN: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, p. 253-256, 2006.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2019.

_____. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Dispõe da obrigatoriedade no currículo oficial da temática “história e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: www2.camara.leg.br. Acesso em: 8 de mai. 2020.

DUDENEY, Gavan; HOCKLY, Nickly; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. São Paulo, Parábola, 2016.

FANON, Franz. **Em defesa da Revolução Africana**. Portugal/Lisboa: Sá da Costa Editora, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GULLAR, Ferreira. **Toda poesia**. 18 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental**. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em 31 mar. 2021.

REIS, Adão Ventura Ferreira. **Negro Forro**. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjcxMDg2Mw>. Acesso: 18 set. 2021.

REY, Fernando González. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Pubifolha, 2001.

SILVA JUNIOR, Hélio. Notas sobre sistema jurídico e intolerância religiosa no Brasil. In: SILVA, Wagner Gonçalves da. (Org.) **Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 303-323, 2015.

SILVEIRA, Oliveira Ferreira da. **Encontrei minhas origens**. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/estante/encontrei-minhas-origens>. Acesso em: 18 de set. 2021.

TRINDADE, Solano. **Ser negro**. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2011/11/18/sou-negro>. Acesso em: 12 jul. 2021.

O ENSINO REMOTO E A AMPLIAÇÃO DA DESIGUALDADE

FERNANDO SILVA DE JESUS

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, fernando.jesus@unifesp.br.

APARECIDA DO CARMO FERNANDES CHEROTI

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, aparecida.cheroti@gmail.com.

RESUMO

O texto a seguir trata das adversidades enfrentadas por comunidades escolares da rede municipal de Santos e de Jundiaí situadas em regiões de vulnerabilidade durante o período de pandemia da covid-19. O objetivo do texto foi mostrar que uma cidade localizada no litoral de São Paulo (Santos) e outra localizada no interior do estado (Jundiaí), mesmo em diferentes contextos apresentaram problemas semelhantes durante o período de ensino remoto. Entre os diversos problemas destacamos a dificuldade de acesso às aulas remotas pela falta de equipamentos eletrônicos e acesso à internet. O texto destaca ainda que a pandemia escancarou a situação desigualdade social presente nas duas cidades. Outra questão que aproxima as duas cidades foi a condução das políticas educacionais durante o período da pandemia que manteve os docentes das respectivas redes de ensino à margem das discussões para a implantação do ensino remoto. Como referencial teórico o texto analisou decretos e portarias instituídos durante o período de pandemia.

Palavras-chave: Atividades presenciais, Ensino remoto, Pandemia, Tecnologia, Vulnerabilidade.

INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pela Covid-19¹ de forma abrupta promoveu uma gigantesca mudança na rotina da população mundial por conta dos diversos protocolos sanitários, entre eles, o distanciamento social. Por conta desse distanciamento, diversas atividades que aconteciam de forma presencial precisaram ser suspensas ou readequadas. No rol dessas atividades estava a educação, cujas aulas tiveram que deixar de acontecer no formato mais comum que conhecemos – uma sala fechada com professores e alunos.

A necessidade dessa readequação obrigou as escolas a se adaptarem as exigências de um período pandêmico. Junto com as escolas, os professores também precisaram se adaptar. Iniciou-se então uma corrida desenfreada por recursos tecnológicos como computadores e smartphones que supostamente possibilitariam a interação entre aluno e professor. E por que supostamente? Porque para que essa interação ocorra é necessário que aluno e professor disponham desses recursos, o que não é a realidade de grande parte dos alunos das escolas públicas brasileiras, fato que não é um problema exclusivo dos alunos, se considerarmos também, as condições de precarização as quais estão submetidos os docentes, que vão desde contratos temporários até a multiplicação de jornadas. “Para compensar os baixos salários, os professores passaram a trabalhar em duas ou três jornadas na mesma rede ou em redes diferentes de ensino”. (JACOMINI; PENNA, 2016, p.188).

Além da questão da jornada, podemos citar outros aspectos que evidenciam a precarização do trabalho docente, como os elencados por Dalila Andrade

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários,

1 Covid-19 – Vírus identificado pela primeira vez na China em dezembro de 2019. Entre as ações para diminuir sua disseminação em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou emergência pública internacional, tendo como orientações a quarentena, a necessidade do distanciamento social, o fechamento de locais de grande circulação de pessoas, uso obrigatório de máscaras e outras medidas de higiene.

a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Outro aspecto a ser considerado no chamado ensino remoto refere-se à formação dos professores para lidar com essas tecnologias, cujo domínio é fundamental para a realidade da escola contemporânea e está além do contexto pandêmico. Ainda assim, essa apropriação não é algo presente na vida da totalidade dos professores, o que pode ser constatado a partir da corrida por formações voltadas ao uso de ferramentas tecnológicas aplicadas à educação, em decorrência da suspensão das atividades presenciais nas escolas.

Essas constatações, portanto, nos mostram que é falsa a ideia tão difundida durante a pandemia de que o coronavírus tenha colocado todos num mesmo barco. Em oposição a essa ideia, a proposta desse texto é mostrar que a pandemia escancarou a situação de desigualdade social no país. Dessa forma, os pesquisadores apontarão as dificuldades vivenciadas na implantação do ensino remoto na rede municipal de Santos e na rede municipal de Jundiaí destacando os principais problemas enfrentados pela comunidade escolar em situação de maior vulnerabilidade. O texto faz ainda, uma discussão acerca da condução da gestão pública durante o período da pandemia.

A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO NA REDE MUNICIPAL DE SANTOS (SP)

Composta por 86 unidades escolares que atendem da educação infantil ao ensino fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas que funcionam em período integral e outras que atendem em dois, ou três períodos, no caso das escolas que oferecem a EJA. Segundo dados da Secretaria da Educação do município, disponibilizados no mês de setembro de 2021, a rede municipal atendia cerca de 26.462 alunos. Para esse atendimento, seu quadro era formado por cerca de 3.305 docentes².

Na rede municipal de Santos, a suspensão das aulas presenciais deu-se a partir do dia 23 de março de 2020, através do Decreto nº 8.889 (SANTOS, 2020a), que instituiu o ensino remoto.

2 Para maiores detalhes acerca da infraestrutura da Secretaria Municipal de Santos consultar: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=hotsite/infraestrutura-da-secretaria-de-educacao>

Com a suspensão das aulas foi decretado recesso escolar aos professores no período de 06 a 23 de abril, seguido pela antecipação do período de férias dos docentes, de 24 de abril a 23 de maio (SANTOS, 2020b). Essa medida deixou de fora os profissionais que atuavam dentro da Secretaria Municipal de Educação (Seduc) e os integrantes das equipes técnicas das unidades escolares (assistente de direção, coordenador pedagógico, diretor de escola e orientador educacional), entre os quais, encontra-se um dos autores desse texto, que ocupava a função de orientador educacional em uma das escolas da rede, no início da pandemia.

Para o cumprimento das 800 horas exigidas pela Lei Federal nº 14.040 (BRASIL, 2020), a Secretaria Municipal de Educação implantou as atividades pedagógicas não presenciais através da Portaria nº 33, de 21 de maio de 2020. (SANTOS, 2020c)

Art. 6º Durante o período de isolamento social as aulas não presenciais serão mediadas remotamente para alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, com recursos didáticos organizados em diferentes suportes que utilizem tecnologias de informação e comunicação remota com alunos e famílias, de acordo com as especificidades de cada comunidade escolar. (SANTOS, 2020c).

Na rede municipal de Santos, as atividades pedagógicas não presenciais foram denominadas de ensino remoto.

Art. 7º A mediação remota para as atividades não presenciais, aqui denominadas por Ensino Remoto pressupõe diversificar as ferramentas para uma educação não presencial, com o objetivo de criar uma rotina positiva que ofereça a crianças e jovens alguma estabilidade frente ao cenário de muitas mudanças, entendendo que a disposição de recursos tecnológicos é heterogênea entre os alunos [...] (SANTOS, 2020c).

Dessa forma, o ensino remoto consiste na utilização de recursos e métodos que possibilitem ao aluno o desenvolvimento da aprendizagem.

Art. 8º O Ensino Remoto não se caracteriza pela substituição das aulas presenciais, mas pelo uso de práticas pedagógicas diversificadas e mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas no Currículo Santista, passíveis de serem alcançados por meio dessas práticas [...] (SANTOS, 2020c).

Para viabilizar esse trabalho, no dia 25 de março de 2020, a Secretaria de Educação do município de Santos lançou a plataforma Educa.Santos, com atividades para crianças e jovens, além de material com conteúdo formativo, com objetivo de subsidiar o trabalho dos professores, durante o período do ensino remoto. (JORNAL DA ORLA, 2020).

Na cidade de Santos, cujos dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³ que posicionam o município em sexto lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a implantação do ensino remoto escancarou a situação de desigualdade social entre famílias que habitam a região dos morros, cortiços, palafitas e área continental da cidade, já que muitas dessas famílias não possuem acesso à internet, e/ou quando contam com esse recurso, em muitos casos, esse acesso se dá através de pacotes de dados móveis que tem duração limitada, como foi relatado por diversos alunos e familiares durante os atendimentos presenciais realizados por um dos autores desse texto, que atua em uma escola do município situada em uma região onde residem famílias em situação de vulnerabilidade. A condição de vulnerabilidade pode ser expressa como

Estar em situação de vulnerabilidade social é mais abrangente que estar em situação de pobreza, pois se refere à condição de não possuir ou não conseguir usar ativos materiais e imateriais que permitiriam ao indivíduo ou grupo social lidar com a situação de pobreza. Dessa forma, os lugares vulneráveis são aqueles nos quais os indivíduos ou grupos sociais enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso a serviços e direitos básicos de cidadania, como condições habitacionais, sanitárias, educacionais, de trabalho e de participação e acesso diferencial à informação e às oportunidades oferecidas de forma mais ampla àqueles que possuem essas condições. (STOCCO E ALMEIDA, 2011, p.665).

Assim, ao tratar de territórios em vulnerabilidade social compreendemos como sendo aquele em que há uma série de condições econômicas, sociais e culturais que determinam uma região como vulnerável.

Desconsiderando os contrastes vivenciados pelas escolas que tiveram que implantar atividades remotas, mesmo com a dificuldade de conexão enfrentada por muitos alunos, sob o pretexto de suprir essa falta e por conta das férias decretadas aos docentes no mês de maio de 2021, a Seduc de

3 Para maiores informações consultar: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santos/pesquisa/37/30255?ano=2010&tipo=ranking>

Santos enviou para as escolas, o volume 1 do livro “São Paulo faz escola” produzido pelo governo de São Paulo, além de impressos com atividades dos diversos componentes curriculares que foram elaboradas pelos técnicos da própria secretaria. Esses materiais tiveram como objetivo validar as atividades escolares do período remoto. No entanto, esse material gerou grande dificuldade porque não considerava as especificidades de cada comunidade escolar, já que muitas atividades foram devolvidas pelos alunos e/ou responsáveis em branco e/ou incompletas com a alegação de dificuldades em realizá-las.

Além do material impresso, a Seduc tentou resgatar uma plataforma utilizada em um projeto extinto ao final do ano de 2018 denominado EJA digital⁴. Nesse projeto destinado aos alunos que cursavam o ensino fundamental II na modalidade EJA, as atividades escolares eram realizadas em uma plataforma digital. Essas atividades aconteciam nos laboratórios das escolas sob a orientação de um professor que atuava presencialmente. Para acessar a plataforma, os alunos eram cadastrados e recebiam *login* e senha. Ao tentar transpor esse sistema para atender ao período remoto⁵ as escolas foram orientadas a auxiliar os alunos no processo de cadastramento. Ao se defrontarem com uma série de dificuldades por parte desses alunos que não conseguiam realizar o cadastro e sem conseguir dar o suporte necessário, a utilização da plataforma foi abandonada. Como alternativa, a Secretaria de Educação fez alguns ajustes em seu portal, denominado “portal da educação⁶” e esse, passou a ser a ferramenta institucional da rede municipal. Nesse portal, de forma quinzenal, cada escola passou a postar suas próprias atividades. O acesso a ele passou a ser livre, dispensando alunos de realizarem um cadastro.

Embora a desobrigação de um cadastro para acessar as atividades escolares tenha eliminado alguns problemas, a falta de conexão à internet continuou presente na vida de diversos estudantes. Dificuldade essa, que passou a ser um grande problema também para as escolas de não dispunham de recursos suficientes para atender a alta demanda por atividades

4 Além da modalidade presencial da EJA, algumas escolas contavam também o projeto denominado EJA digital, cujas atividades eram realizadas na plataforma <https://egov.santos.sp.gov.br/eadsantos>

5 Como destacado, o projeto original da EJA digital contava com a mediação de um professor e/ou atuava presencialmente, o que não ocorreu na tentativa de estender a plataforma aos alunos do ensino regular.

6 <https://www.santos.sp.gov.br/?q=institucional/unidades-municipais-de-educacao>

impressas, seja para alunos que não dispunham de conexão, ou ainda, para outros que não conseguiam localizar as atividades no referido portal, já que o mesmo agrupava atividades de todas as escolas da rede. Esse agrupamento gerou certa dificuldade por parte de alguns alunos conforme relatos recebidos por um dos pesquisadores desse texto durante os inúmeros atendimentos realizados no período de suspensão das atividades presenciais.

No campo da formação, a rede municipal de Santos concedeu apenas 02 dias para que as equipes técnicas das escolas organizassem com os professores a condução das atividades remotas, justamente em um período onde essa discussão deveria ocorrer de forma mais criteriosa. Essa retomada de forma abrupta provocou uma corrida na busca por formações voltadas ao uso das tecnologias, cuja temática no período anterior a pandemia era constituída em sua grande maioria por docentes já familiarizados com as ferramentas digitais. Dessa forma, o ensino remoto fez com que muitos docentes dessem os primeiros passos na incorporação de tecnologias digitais as suas práticas pedagógicas.

A falta de familiarização dos professores com as tecnologias é um dos fatores que dificulta a inserção desses artefatos culturais no cotidiano da escola. No momento em que se inicia um trabalho de formação mais pontual, os professores começam a descobrir outras possibilidades para o fazer docente e se mobilizam para incorporar as tecnologias nas práticas pedagógicas. (BONILLA; VELOSO, 2018 p. 17).

Essa corrida por formações no uso de ferramentas tecnológicas pode ser evidenciada pela mudança nas práticas da Seção núcleo tecnológico educacional (Senutec)⁷, que passou a disponibilizar seus cursos no canal do Youtube para que um número maior de professores tivesse acesso, já que os profissionais do referido núcleo não conseguiam atender a demanda por cursos voltados ao uso de ferramentas tecnológicas na educação.

Outra dificuldade enfrentada pelas escolas foi o acesso a algumas famílias. Para esse contato com os alunos e familiares, muitas escolas passaram a utilizar aplicativos de mensagem instantânea e as redes sociais, já que o

7 A Seção Núcleo Tecnológico Educacional (Senutec), faz parte da estrutura da Secretaria de educação do município de Santos e tem como objetivo trabalhar para promover a inclusão digital em toda a comunidade escolar. A Senutec é o setor da educação que auxilia as escolas na implantação de projetos que envolvam a tecnologia, além de ministrar cursos voltados à área de tecnologia aos docentes.

serviço de telegrama dos Correios ofertado pela administração municipal nem sempre era exitoso, haja vista que muitos dos telegramas enviados pelas escolas retornavam sem a informação do aviso de recebimento, seja por motivo de ausência ou mudança de endereço, ou até mesmo, porque no local em que residem algumas famílias não contava com atendimento do serviço dos Correios.

Para sanar a dificuldade de contato com algumas famílias, que é anterior ao período da pandemia, o município de Santos contava com o Projeto Colibri⁸ criado em junho de 2018 pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). Entretanto, no período da pandemia do coronavírus, as visitas passaram a ser realizadas apenas por voluntários, o que na prática inviabilizou o serviço, já que os poucos voluntários não conseguiam atender à demanda das escolas que teve um aumento considerável em virtude da suspensão das atividades presenciais.

A RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS NA REDE SANTISTA

No dia 21 de janeiro de 2021, a Portaria nº 10/2021 estabeleceu a retomada das aulas presenciais já no mês de fevereiro estipulando em 3h30 o tempo mínimo e em 4h o tempo máximo de permanência nas escolas de 20% dos estudantes matriculados por turma. (SANTOS, 2021a, p.44).

Art. 4º Será de responsabilidade da Equipe Gestora da UME, com anuência da Supervisão de Ensino, a organização do quadro com a relação dos alunos/turmas para o atendimento presencial, considerando:

I - o atendimento diário MÍNIMO de 20% dos estudantes matriculados por turma, totalizando a oferta presencial de atendimento para 100% da turma ao final de uma semana;

II - o período de permanência na escola de, no mínimo, 3h30 e, no máximo, 4 horas;

Art. 5º A jornada de trabalho presencial do Professor/EDI⁹ considerará o trabalho presencial e o acompanhamento das atividades remotas, sendo de responsabilidade da Equipe

8 O Projeto Colibri trata-se de um serviço oferecido para escolas da rede estadual e municipal da cidade de Santos, onde técnicos realizam visitas aos domicílios para tentar contato com as famílias que a escola não consegue localizar. Maiores informações: <https://www.diariodolitoral.com.br/cotidiano/projeto-de-combate-a-evasao-escolar-supera-300-atendimentos-em-dois/116986/>.

9 Educador de Desenvolvimento Infantil

Gestora da UME, com anuência da Supervisão de Ensino, a organização do quadro de professores e EDIs que atuarão no período presencial e remoto, considerando que:

I - os momentos presenciais com os alunos complementarão o ensino remoto;

II - a jornada do professor/educador/EDI será de, no mínimo, $\frac{2}{5}$ das aulas presenciais e $\frac{3}{5}$ das aulas remotas;

III - a jornada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos será de, no mínimo, $\frac{3}{5}$ presenciais e $\frac{2}{5}$ remotas;

IV - os professores/EDIs com comorbidade permanecerão atuando no Ensino Remoto. (SANTOS, 2021a, p. 45).

Entretanto, com a piora na situação pandêmica e o aumento no número de mortes e internações, o Governo de São Paulo classificou novamente todo o estado na fase vermelha, a mais restritiva da quarentena.

“Estamos, em São Paulo e no Brasil, à beira de um colapso. [A situação] exige medidas coletivas e urgentes [...]. Por este motivo, nós estamos atendendo à recomendação do Centro de Contingência e reclassificando todo o estado de SP para a fase vermelha a partir da 0h de sábado”. [João Dória, governador do Estado de São Paulo]. (G1 SP, 3 de março de 2021).

Os reflexos da piora da situação da covid-19 impactou fortemente a região metropolitana da Baixada Santista. A sobrecarga na rede hospitalar da região levou o Conselho de desenvolvimento da Baixada Santista (Condesb), formado por representantes das prefeituras da região a aprovar a implantação de lockdown, nos nove municípios entre os dias 23 de março e 04 de abril. Na cidade de Santos, o lockdown foi regulamentado pelo Decreto Municipal nº 9.270, de 21 de março de 2021.

CONSIDERANDO a classificação de todo o Estado de São Paulo, a partir de 15 de março de 2021, na Fase Emergencial do Plano São Paulo, instituído pelo Decreto Estadual nº 64.994, de 28 de maio de 2020;

CONSIDERANDO o disposto no Decreto Estadual nº 65.563, de 11 de março de 2021;

CONSIDERANDO a situação epidemiológica do Município e a crescente ocupação de leitos COVID-19 registrada nos últimos dias, mesmo com a abertura de novos leitos hospitalares;

CONSIDERANDO a necessidade de evitar o colapso na rede pública e privada de saúde do Município, em face do

aumento do número de contaminados que demandam intervenção hospitalar; (SANTOS, 2021b, p. 1).

Em virtude do decreto de lockdown, as aulas presenciais foram novamente suspensas e retomadas no dia 12 de abril, conforme o Decreto Municipal nº 9.287, de 04 de abril de 2021.

Art. 8º As aulas e demais atividades letivas presenciais no âmbito das Unidades Municipais de Educação (UMEs) e dos núcleos do Programa Escola Total, da Secretaria Municipal de Educação, serão retomadas a partir de 12 de abril de 2021, observados o limite de até 20% (vinte por cento) de capacidade e as regras, condições e protocolos definidos em ato da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 9º Fica autorizado o funcionamento dos estabelecimentos privados de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissionalizante para aulas e demais atividades letivas presenciais, a partir de 12 de abril de 2021, observados o limite de até 20% (vinte por cento) de capacidade e as regras, condições e protocolos definidos em ato da Secretaria Municipal de Educação. (SANTOS, 2021c, p. 3).

O Artigo 8º do referido decreto estabeleceu o limite de 20% dos alunos por turma e já no dia 28 de abril, a Portaria 44/2021 da Seduc estabeleceu que o aumento do limite de 20% para 35% da capacidade. (Santos, 2021d, p.38).

Art. 1º As diretrizes para a retomada das aulas presenciais, compoem a modalidade híbrida gradual e escalonada de alunos nas Unidades Municipais de Educação Rede Municipal de Ensino de Santos, seguirão o disposto nesta Portaria, enquanto perdurarem as restrições impostas pela pandemia considerando as recomendações da Secretaria Municipal da Saúde e as orientações sanitárias do Protocolo Intersetorial do Plano São Paulo.

Art. 2º A modalidade híbrida, proposta adotada para a retomada das aulas presenciais, combina o Ensino Presencial e Remoto, com o planejamento de atividades que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas no Currículo Santista.

Art. 3º Será de responsabilidade da Equipe Gestora da UME, com anuência da Supervisão de Ensino, a organização do quadro com a relação dos alunos/turmas para o atendimento presencial e remoto, bem como da jornada dos professores garantindo o atendimento híbrido, considerando:

- I - o respeito aos limites de atendimento presencial estabelecidos pelo Plano São Paulo;
- II - a semana de 3 a 14 de maio, atendimento diário mínimo de 20% dos estudantes matriculados nas classes de Jardim, Pré-escola, Fundamental I (1º ao 5º anos) e Fundamental II (6º ao 9º anos), garantindo a oferta presencial de atendimento para 100% da turma ao final de uma semana;
- III - a semana de 3 a 7 de maio, berçários e maternais permanecerão no atendimento remoto;
- IV - a semana de 10 a 14 de maio, atendimento diário mínimo de 20% dos estudantes matriculados nas classes dos Maternais, garantindo a oferta presencial de atendimento para 100% da turma ao final de uma semana;
- V - a semana de 11 a 14 de maio, atendimento diário mínimo de 20% dos estudantes matriculados nas classes dos Berçários, garantindo a oferta presencial de atendimento para 100% da turma ao final de uma semana;
- VI - a partir do dia 17 de maio, o atendimento/dia será de 35% dos alunos matriculados, pelo menos, 2 vezes na semana;
- VII - o período de permanência na escola será de, no mínimo, 4 horas, considerando as condições de atendimento e a anuência do Supervisor de Ensino;
- VIII - o atendimento aos alunos da Educação de Jovens e Adultos considerará 100% das turmas em, pelo menos, 3 vezes na semana, das 19h às 22h, considerando as condições de atendimento e a anuência do Supervisor de Ensino. (SANTOS, 2021d, p.38).

No mês de agosto, antecipando-se ao Governo do Estado, a Secretaria Municipal de Educação estendeu a atendimento presencial para 100% dos alunos da rede municipal colocando fim ao escalonamento de alunos.

A pasta [Secretaria Municipal de Educação] esclarece que, a partir de 2 de agosto, em razão do novo decreto estadual, que permite a expansão da porcentagem e do período de atendimento, as escolas municipais irão atender 100% do alunado em horário normal e em todos os dias da semana, seguindo os protocolos exigidos e o distanciamento, que mudará para um metro entre as mesas e cadeiras nas salas de aula e não mais 1,5 m, como era anteriormente. (G1 SANTOS, 21 de julho de 2021).

Entretanto, essa decisão não constou em qualquer documento oficial da Seduc. A informação foi repassada para as escolas através de reunião com

diretoras e diretores das unidades escolares. Já os alunos e responsáveis acompanharam o anúncio nos principais meios de comunicação da região e através da divulgação feita pelas próprias escolas.

A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO REMOTO NA REDE MUNICIPAL DE JUNDIAÍ(SP)

A cidade de Jundiaí conta com uma população de aproximadamente 426.935 habitantes segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE).

Distante a 50 km da capital do estado de São Paulo encontra-se em uma região com bom desenvolvimento industrial e comercial, além de contar com atendimento as questões fundamentais de estrutura urbana como saneamento básico e acesso aos serviços de saúde e educação.

A rede municipal oferece atendimento conforme a tabela abaixo:

Modalidade	Tipo de Atendimento	Total
Educação Infantil	Creche	30
	Pré-escola	13
	Creche e Pré-escola	17
Educação Infantil e Ensino Fundamental	Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental I (Anos Iniciais)	1
	Pré-escola, Ensino Fundamental I (Anos Iniciais)	15
	Pré-escola, Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) Atendimento educacional especializado (AEE)	2
	Pré-escola e Ensino Fundamental (9 Anos)	1
Ensino Fundamental	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	8
	Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Atendimento educacional especializado (AEE)	22
	Ensino Fundamental (9 Anos)	1
	Educação de Jovens e Adultos	1
Ensino Médio		0
TOTAL		110

Fonte: Jundiaí, 2021

O total de docentes que atuam na rede municipal é estimado em 4000 servidores efetivos, além dos que atuam em contratos eventuais para substituição.

Uma das particularidades da rede municipal é que todo atendimento relacionado a área educacional, de saúde e de cultura está organizado em

vetores. Cada vetor tem uma rede compartilhada para atender aos moradores da região. As características que trazem destaque a questão é a desigualdade social, econômica e cultural em relação as zonas atendidas pelos vetores.

A organização por vetores foi fundamental para as ações pensadas e idealizadas durante o contexto pandêmico, já que um dos fatores relacionados à pandemia foi a impossibilidade de deslocamento.

No campo educacional, o Decreto Municipal nº 28.920, de 20 de março de 2020 determinou a suspensão das atividades presenciais nas escolas da rede por tempo indeterminado (JUNDIAÍ, 2020). Foram decretadas férias coletivas até 20 de abril e mais uma semana de recesso. As demandas relacionadas ao atendimento educacional dos estudantes foram retomadas em maio de 2020, com as primeiras determinações de como seria realizado o atendimento nesse contexto tão particular e singular.

Inicialmente, a rede municipal optou por entregar atividades impressas, onde cada escola teve autonomia para definir como seria sua organização. Em meio a um cenário de indefinição devido ao aumento de casos de Covid-19 e das incertezas quanto ao retorno presencial, as escolas começaram a se organizar criando estratégias e fazendo adequações para o atendimento aos alunos de forma virtual.

É importante destacar que não houve nenhuma determinação por parte da gestão de educação do município para que as aulas fossem realizadas em plataforma virtual. O que se exigiu das escolas foi que o material produzido deveria “chegar” aos alunos por meio de todos os recursos possíveis.

Como levantado anteriormente, o município tem sua organização centrada em vetores, sendo o vetor oeste o que concentra a maior zona de vulnerabilidade social do município.

Nessas regiões, o atendimento educacional se centrou quase que exclusivamente na entrega de atividades impressas realizadas de forma presencial nas unidades escolares. Outro ponto necessário a ser destacado tem relação com a determinação de que o material fosse acessível e estivesse disponível a todos os alunos. No caso do vetor oeste, muitas entregas foram realizadas presencialmente na residência dos discentes.

A pandemia trouxe à tona outras questões relacionadas à vulnerabilidade como, por exemplo, a alimentação, o que tornou necessário, um repensar sobre a questão alimentar de crianças, cuja única fonte estava na escola. Dessa forma, foram disponibilizadas cestas alimentares para os alunos, o que passou a ocorrer no mês de agosto de 2020. Essas cestas eram

entregues junto com o material impresso, o que ressaltou a estreita relação entre o aprender e a satisfação de necessidades básicas de sobrevivência.

Outra importante discussão tem relação com o aumento de casos de violência doméstica, em particular, os que estão relacionados a crianças. A escola que era o local de acolhida passa a ter que lidar com esses casos, de forma virtual. E a questão que se posta é como ouvir a criança em situação de violência de forma remota, sendo que muitas sequer possuem contato com o celular?

Vale ressaltar que, sob a alegação de casos de violência doméstica e dificuldades para realização de atividades em suas residências, ou seja, por motivos que não são de natureza pedagógica, tais como falta de ambiente adequado e questões ligadas a rotina familiar, em outubro de 2020 ocorreu a retomada das aulas presenciais para esses casos. Essa medida foi adotada em um cenário de altas taxas de transmissão do vírus da Covid-19, números elevados de internações nos hospitais. Ainda assim, as famílias fizeram a opção por esse retorno presencial indicando que a necessidade da escola era maior que o medo provocado pelo vírus.

No campo da formação de professores, a rede municipal conta com dois momentos específicos para tal ação que se constituem em 2 horas de formação individual com temas relativos ao ano/série do professor e 3 horas de formação coletiva que se dá com base em necessidades apontadas pela Unidade de Gestão da Educação do município¹⁰. Ambas as formações passaram a ser realizadas virtualmente com temas que variavam da construção de horta até a saúde emocional, evidenciando um descompasso com o contexto da pandemia, pois não foi dado foco a maior dificuldade dos professores: Como atuar em um cenário híbrido de educação? Fato até então, desconhecido. A formação, portanto, desconsiderou essa questão ao não contestar ou contextualizar os problemas acentuados pela pandemia. O silêncio em relação ao assunto se estendeu até 2021, em uma posição clara de não relevância, de um tema, cuja discussão era de vital importância.

A pandemia apresentou e ainda apresenta diversos desafios para a humanidade e para a escola, mas modificou, em especial, a rotina das escolas situadas em regiões de vulnerabilidade, onde a necessidade de sua ação se faz presente e necessária.

10 Como o município não possui uma secretaria municipal de educação, a Unidade de Gestão da Educação é o órgão responsável pelas políticas educacionais na rede municipal de ensino de Jundiá.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a análise documental por essa representar a perspectiva de determinado fenômeno pela ótica descrita em leis, decretos e portarias que possibilitam verificar a ação do governamental diante de um determinado problema, no caso específico, a educação no contexto da pandemia da Covid-19.

Para a apresentação dos dados e objetivos, a pesquisa seguiu os parâmetros descritivos, pois, segundo Gil (2002), tal pesquisa tem por objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relação entre as variáveis. Quanto à abordagem, optou-se pela pesquisa qualitativa por possibilitar explicar a complexidade da análise dos dados favorecendo a compreensão do estudo de forma descritiva. Para Oliveira

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2002, p.117).

Além da análise documental, o texto conta com dados coletados em situações vivenciadas pelos autores que atuam na rede municipal de ensino de Santos e de Jundiaí.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A questão a que se pretende discutir nesse trabalho é a relação entre a realidade vivenciada por escolas localizadas em regiões consideradas de vulnerabilidade social e as ações propostas pelos órgãos governamentais no contexto pandêmico. Nesse sentido, cada um dos municípios citados adotou diferentes ações para lidar com a questão.

No caso dos município de Santos e Jundiaí, a questão da aproximação escola e família durante o ano de 2020 teve como o maior desafio, a

dificuldade no acesso virtual a aulas e atividades educacionais impossibilitando assim, que o ensino remoto ocorresse de fato.

Considerando esse cenário, a rede municipal de Santos retomou as aulas presenciais de forma escalonada nos primeiros dias do mês de fevereiro de 2021 que foi suspenso no mês de março em função do agravamento da pandemia, sendo retomadas em abril de forma escalonada. Já no mês de agosto, o atendimento presencial foi estendido para 100% dos alunos, colocando fim ao revezamento das turmas, medida que mais uma vez foi tomada sem uma consulta as escolas.

Já o município de Jundiaí, no ano de 2021, ao invés do ensino remoto, a Unidade de Gestão de Educação adotou medidas como o atendimento presencial dos professores através de ‘escalonamento’ (alunos divididos em dias da semana), outra estratégia adotada foi colocar os responsáveis para optar pelo ensino presencial ou remoto (este último, configurando-se ainda como entrega de atividades impressas e usos de recursos tecnológicos). E por último, o ‘desemparedamento’ entendido como ‘o uso de espaços ao ar livre’ apresentado ‘como uma forma de diminuir os riscos de transmissão do coronavírus e, ao mesmo tempo colaborar na promoção de saúde e bem-estar dos educadores e estudantes’.

Além da continuidade das atividades remotas já utilizadas no ano de 2020 (vídeos explicativos, atividades impressas...), outra tentativa da rede municipal de Jundiaí foi o atendimento virtual através de ferramentas como o *google meet*, onde algumas aulas foram gravadas e disponibilizadas no *Youtube*.

A Unidade de Gestão e Educação implantou ainda, o programa “Estudo é Tudo”, onde aproximadamente 15 alunos de cada escola, através de uma rotina semanal e presencial no período da manhã e no período da tarde recebem atendimento com foco na alfabetização, o programa é destinado para as crianças dos 3 aos 5 anos.

Essas ações foram pensadas principalmente no contexto de aulas presenciais, já que as ferramentas virtuais, em especial, no caso das escolas foco desse texto, onde o acesso à *internet* é precário, a alternativa para diminuir o abismo da aprendizagem dos alunos foi o retorno das aulas presenciais.

Essas medidas nos mostram que o contexto pandêmico, além do desafio no campo da saúde pública, ilustrou a fragilidade da escola em proporcionar acesso e permanência aos alunos em situação de vulnerabilidade, pois mesmo com as preocupações sanitárias, o retorno as suas paredes como forma de minimizar a distância entre escola e famílias foi a política adotada,

deixando de lado políticas que poderiam oportunizar condições para que todos os alunos pudessem permanecer seguros em casa e com acesso a escola e ao saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora não seja uma questão limitada aos municípios de Santos e Jundiaí, mas sim, uma realidade das escolas públicas brasileiras, a situação de desigualdade com a qual convivem muitos estudantes foi escancarada pela pandemia da covid-19 e as dificuldades trazidas por ela, sem dúvida impactou de forma muito mais severa, as famílias em situação de vulnerabilidade. No caso santista, a pandemia deu maior contraste a situação vivenciada por famílias que habitam a região da orla da praia e aquelas que habitam a região dos morros, palafitas e cortiços do centro da cidade.

No município de Jundiaí, as maiores dificuldades foram notadas nas escolas localizadas no vetor oeste, que atendem grande parte dos alunos das famílias mais carentes.

Outro fato que aproxima as duas redes de ensino consiste na condução das políticas educacionais. Tanto Santos, quanto a prefeitura de Jundiaí decretaram férias aos professores justamente em um período, onde esses deveriam estar juntos (ainda que virtualmente), aos gestores das unidades de ensino para que pudessem planejar e construir de forma coletiva as ações a serem desenvolvidas nas escolas durante o período de suspensão das aulas presenciais. Mas o que vimos foi justamente o oposto, ambos os municípios ignoraram a participação dos docentes nesse processo, com a tomada de decisões de forma alheia aos professores.

Além das dificuldades enfrentadas por alunos em situação de vulnerabilidade para acompanhar as aulas remotas, a questão que aproxima as políticas adotadas por ambos os municípios está no fato de que ambas as administrações não adotaram medidas concretas que pudessem viabilizar o acesso dos alunos as aulas remotas. Como medida paliativa foram ofertadas atividades impressas que os alunos sem conexão à internet tiveram que realizar sem a mediação de um professor. Como forma de amenizar a dificuldade desses alunos, a solução encontrada foi a retomada das aulas presenciais.

REFERÊNCIAS

BONILLA, Maria Helena Silveira; VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo. O professor em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018.

ESCOLAS municipais antecipam recesso em Santos. **Jornal da Orla**, Santos, SP, 06 abr. 2020. Disponível em: <https://www.jornaldaorla.com.br/noticias/42711-escolas-municipais-antecipam-recesso-em-santos/>. Acesso em: 25 set.2021.

Estado de SP volta à fase vermelha e fecha comércio e restaurantes a partir de sábado; escolas seguem funcionando. **G1**, São Paulo, 03 de mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/03/03/governo-de-sp-coloca-todo-estado-na-fase-vermelha-da-quarentena-a-partir-de-sabado.ghtml>. Acesso em: 30 set. 2021.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, ago. 2016.

JUNDIAÍ (Município). Decreto nº 28.920, de 20 de março de 2020. **Imprensa oficial do município de Jundiaí**, Jundiaí, SP, 20 de março de 2020. Disponível em: <https://jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-28-920-de-20-de-marco-de-2020.pdf> Acesso em 25 set. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.** Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS (Município). Decreto nº 8.889, de 16 de março de 2020a. Estabelece medidas de contingência para prevenção do coronavírus no âmbito da administração pública direta e indireta do município de Santos, e dá outras providências. **Diário Oficial de Santos**, Santos, SP, 17 de abril de 2020a. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/santos/decreto/2020/888/8889/decreto-n-8889-2020-estabelece-medidas-de-contingencia-para-prevencao-do-coronavirus-no-mbito-da-administracao-publica-direta-e-indireta-do-municipio-de-santos-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 25 set. 2021.

SANTOS (Município). Decreto nº 8.940, de 17 de abril de 2020b. Antecipa o gozo das férias dos servidores do quadro do magistério e dos demais servidores lotados nas unidades municipais de educação da secretaria municipal de educação devido ao estado de calamidade pública declarado pelo decreto nº 8.898, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial de Santos**, Santos, SP, 20 de abril de 2020b. Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2020-04-20>. Acesso em: 25 set. 2021.

SANTOS (Município). Portaria nº 33/2020- SEDUC, de 21 de maio de 2020c. Dispõe sobre as diretrizes para o início das atividades pedagógicas não presenciais nas Unidades Municipais de Educação (UMEs) no ano letivo de 2020, durante o período de Pandemia, e as orientações para a sua realização e para os registros durante a restrição das atividades escolares presenciais. **Diário Oficial de Santos**, Santos, SP, 22 de maio de 2020c. p. 29-33. Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2020-05-22>. Acesso em 25 set. 2021.

SANTOS (Município). Portaria nº 10/2021 – SEDUC, de 21 de janeiro de 2021a. Dispõe sobre a organização do ano letivo de 2021 referente ao retorno presencial, gradual e escalonado de alunos, compondo a modalidade híbrida nas unidades municipais de educação rede municipal de ensino de Santos, e dá outras providências. **Diário Oficial de Santos**, Santos, SP, 22 de janeiro de 2021a. p. 44-49. Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/leitura/mobile/2021-01-22/1>. Acesso em 30 set. 2021.

SANTOS (Município). Decreto nº 9.270, de 21 de março de 2021b. Dispõe sobre a adoção de medidas emergenciais de lockdown no município de Santos, de caráter temporário e excepcional, e dá outras providências. **Diário Oficial de Santos**, Santos, SP, 22 de março de 2021b. p. 1-4. Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/leitura/mobile/2021-03-22/1>. Acesso em: 30 set. 2021.

SANTOS (Município). Decreto nº 9.287, de 04 de abril de 2021c. Dispõe sobre o funcionamento parcial e condicionado de estabelecimentos comerciais

e empresariais, prestadores de serviços e outras atividades no município de Santos, nos casos e nas condições que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial de Santos**, Santos, SP, 04 de abril de 2021c. p.1-6. Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/leitura/mobile/2021-04-04/1>. Acesso em: 30 set. 2021.

SANTOS (Município). Portaria nº 44/2021 – SEDUC, de 27 de abril de 2021d. Dispõe sobre as diretrizes para a retomada das aulas presenciais, compondo a modalidade híbrida gradual e escalonada de alunos nas unidades municipais de educação da Rede Municipal de Ensino de Santos, e dá outras providências. **Diário Oficial de Santos**, Santos, SP, 28 de abril de 2021d. p. 37-39 . Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2021-04-28>. Acesso em: 30 set. 2021.

STOCO, Sergio; ALMEIDA, Luana Costa. Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 663-694, 2011.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC monografias, dissertações e teses. 2002. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

VOLTA ÀS AULAS PRESENCIAIS: como será o 2º semestre nas escolas de Santos. **G1 Santos**. Santos, 21 de julho de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/educacao/noticia/2021/07/21/volta-as-aulas-presenciais-como-sera-o-2o-semester-nas-escolas-de-santos.ghtml>. Acesso em: 30 set. 2021.

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E OS SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: UM CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES E POSSIBILIDADES

ERICA DANTAS DA SILVA

Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Pós-Graduada no curso de Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, ericadantasdasilva70@gmail.com.

ADRIANA MOREIRA DE SOUZA CORRÊA

Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, profesora de Libras da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, *campus* Cajazeiras. adriana.korrea@gmail.com.

EGLE KATARINNE SOUZA DA SILVA

Mestra em Sistemas Agroindustriais no Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar - CCTA da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, gestora da Escola Cidadã Integral Técnica Cristiano Cartaxo, eglehma@gmail.com.

RAIMUNDA DE FÁTIMA NEVES COELHO

Doutora em medicina e saúde pela Universidade Federal da Bahia- UFBA, raimunda.neves6@gmail.com.

RESUMO

Em função da pandemia da COVID-19, as práticas educacionais realizadas no âmbito presencial precisaram ser ressignificadas para ocorrer no modelo remoto emergencial. Diante disso, vários desafios e possibilidades apresentam-se aos educadores e às instituições educacionais para inserir as tecnologias digitais nas práticas de ensino. Nesse contexto, o trabalho em tela objetiva discutir as limitações e as possibilidades provenientes do ensino remoto emergencial considerando a experiência de ensino *on-line* vivenciada em função da pandemia da COVID-19. Metodologicamente, este estudo caracteriza-se por ser de natureza bibliográfica; exploratória, quanto aos objetivos é qualitativa no que se refere à abordagem do objeto e a análise dos dados. Como resultados evidenciamos a necessidade do docente identificar o contexto de ensino, as características dos estudantes e os recursos que eles dispõem para participar das atividades; a relevância de professores e estudantes se apropriarem da tecnologia digital como ferramenta que oportuniza o processo de ensino -aprendizagem; e da adoção, pelo docente, de um processo avaliativo pautado em recursos diversificados que permitam-no reorganizar as atividades propostas para favorecer o aprendizado. Destacamos ainda a necessidade do trabalho educativo ser compartilhado por pais e educadores, com vista a favorecer que os estudantes participem e aprendam a partir de atividades realizadas nesse formato de ensino.

Palavras-chave: Ensino Remoto, Tecnologia Digital, Formação Continuada, Prática Docente, Avaliação.

INTRODUÇÃO

A *internet* surgiu no início da década de 1960, no período da Guerra Fria, como uma estratégia de defesa dos americanos para interceptar informações que pudessem auxiliar a proteger o país contra possíveis atentados estrangeiros. Desse modo, essa tecnologia foi desenvolvida para servir de apoio para a comunicação acadêmica e militar (VILICIC; THOMAS, 2016).

Contudo, segundo os autores supracitados, décadas depois, o acesso à esse recurso se popularizou e passou a se tornar uma ferramenta usada por milhares de pessoas, para a interação de forma síncrona ou assíncrona e voltada para diversas finalidades. Nesse sentido, percebemos que, no dia a dia, o avanço tecnológico aumenta em uma velocidade vertiginosa. Assim, com o acesso de diferentes camadas sociais aos dispositivos digitais, gradativamente, houve uma ampliação no uso dessas tecnologias, o que levou à modificação das práticas de interação e uso dessas ferramentas para diferentes fins.

Na atualidade, percebemos que, todos os dias, novos aplicativos, plataformas digitais, *softwares* e programas passam a integrar o cotidiano das pessoas criando novas demandas relacionadas à interação, à socialização e ao ensino. Diante disso, podemos afirmar que estas ferramentas integram a vida dos indivíduos em vários âmbitos, tais como: o social, o cultural, o pessoal, entre outros.

Nesse contexto, a *internet* e os dispositivos que permitem acesso a ela passaram a ser utilizados em variados setores da sociedade, dentre eles o setor educacional, no qual, progressivamente começou a ser integrada nas práticas pedagógicas da sala de aula. Isso ocorreu em meados dos anos 2000 e, para isso, necessitou do uso dos mais variados recursos tecnológicos, como o celular, computador, *tablet*, etc (VILICIC; THOMAS, 2016). Dessa forma, o uso das tecnologias digitais de acesso a *internet* favoreceu a elaboração de novas estratégias metodológicas de ensino para serem utilizadas de diferentes modos, com objetivos diversos, no contexto escolar.

Décadas depois, em março de 2020, fomos surpreendidos, no Brasil, com os efeitos da pandemia provocada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), que é causador da COVID-19. Essa doença, identificada na cidade de Wuhan, na China, no final do ano de 2019, foi caracterizada por ser infecciosa, atacar as

vias respiratórias e apresentar alto índice de transmissibilidade e mortalidade (BELASCO; FONSECA, 2020).

Como a sua transmissão dá-se pelo contato direto entre as pessoas, uma das formas de reduzir a disseminação desse vírus é a adoção de algumas medidas sanitárias como o uso de máscaras, higienização das mãos, regularmente, com água e sabão e uso do álcool em gel (BRASIL, 2020a). Em função disso, a utilização das ferramentas digitais tornou-se imprescindível, haja vista que, para o combate à disseminação desse vírus, foi adotado ainda o distanciamento social e o desenvolvimento de atividades remotas, especialmente no campo educacional.

Em março desse mesmo ano o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi adotado pelo Ministério da Educação (MEC) como estratégia para resguardar a saúde da população (BRASIL, 2020b) e, devido a suspensão das aulas presenciais - que foram substituídas por aulas e atividades (síncronas e assíncronas em mídias digitais) - os estudantes e os professores sentiram fortes impactos da adoção desse novo formato de aulas no processo de ensino-aprendizagem tendo em vista que, repentinamente, vivenciaram a modificação do espaço (do presencial para o digital), dos recursos (que passaram a ser predominantemente digitais) e da forma de interação que precisou a ser mediada pelas telas dos dispositivos digitais.

A escola, por sua vez, buscou alternativas para realizar as atividades de ensino e, por isso, as aulas começaram a acontecer de forma *on-line*. Dessa maneira, foi preciso que educadores e educandos se apropriassem dos espaços digitais e das ferramentas que seriam utilizadas para mediar esse processo. Por isso, juntamente com o acesso ao conteúdo, foi necessário que os docentes se apropriassem e/ou ressignificassem o uso de plataformas digitais, aplicativos ou *softwares*: a exemplo do Google Suit, Google Meet, Whatsapp, Instagram, Zoom, entre outros.

Não obstante, este formato de ensino tem acarretado muitos debates sobre as possibilidades e os desafios vivenciados pelos professores e por toda a comunidade escolar na busca por desenvolver novas maneiras de interagir e aprender.

Face ao exposto, este trabalho tem como objetivo discutir as limitações e as possibilidades provenientes do ERE considerando a experiência de ensino *on-line* vivenciada em função da pandemia da COVID-19.

Metodologicamente, seguindo a classificação de Prodanov e Freitas (2013) este estudo no tocante aos procedimentos caracteriza-se por ser

bibliográfica; exploratória, quanto aos objetivos e qualitativa no que se refere à abordagem do objeto e a análise dos dados.

Esse capítulo está organizado em cinco momentos posteriores à introdução e que antecedem as considerações finais. Na seção a seguir, discorreremos alguns aspectos concernentes ao caminho percorrido e as escolhas metodológicas utilizadas o desenvolvimento desse trabalho. Na terceira seção tecemos algumas discussões sobre o ERE, com vista a elucidar os principais objetivos e características desse formato educacional. Na quarta seção, tratamos das possibilidades para a ação pedagógica do professor a partir do desenvolvimento de estratégias para o ensino *on-line*. Pontuamos ainda alguns desafios enfrentados pelas instituições escolares e os impactos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. E, por fim, na quinta seção refletimos acerca do processo avaliativo no contexto do ensino remoto.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se por ter uma abordagem qualitativa, exploratória quanto aos objetivos e bibliográfica no que se refere aos procedimentos de coleta de dados (PRODANOV; FREITAS, 2013). Minayo (2001, p. 14) pontua que a pesquisa qualitativa é caracterizada “[...] por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador, pois, ao tomar por base o que já foi publicado em relação ao tema, esta proposta pode delinear uma nova abordagem sobre o assunto.” Logo, o foco desta abordagem é compreender o desenvolvimento de um processo em detrimento da quantificação de dados.

No mesmo sentido, Marconi e Lakatos (2005, p. 48) pontuam que a pesquisa qualitativa se preocupa em: “analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.”. À vista disso, para abordarmos os desafios e as possibilidades do ensino remoto, utilizamo-nos de informações referentes ao assunto que foram analisadas por autores que abordaram essa temática. Por essa razão, pontuamos a natureza exploratória do objetivo do estudo e o seu caráter qualitativo no que se refere a abordagem do objeto e a análise dos dados.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, este estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa bibliográfica, uma vez que fez uso de livros e

artigos científicos, para desenvolver as discussões (PRODANOV; FREITAS, 2013). Após a seleção das fontes de pesquisa, realizamos leituras e fichamentos dos materiais supracitados, com vista a relacionar as discussões que fossem pertinentes ao desenvolvimento do presente trabalho.

Desse modo, evidenciamos que as fontes bibliográficas foram essenciais para a realização de uma discussão acerca dos desafios e possibilidades do ensino remoto tendo em vista que forneceu dados para subsidiar a compreensão do processo de implementação do ERE, os seus impactos no âmbito educacional e as possibilidades oriundas desses.

O Ensino Remoto Emergencial: desafios

O ERE consiste em uma modalidade recomendada pelo MEC que foi adotada pelas escolas brasileiras diante da orientação de manutenção do distanciamento social devido a pandemia da COVID-19. Em virtude da divulgação da Portaria do MEC nº 343 (BRASIL, 2020b) e das legislações subsequentes que trataram dessa temática, as instituições de ensino públicas e privadas, desde a educação infantil até o ensino superior, tiveram que suspender as aulas presenciais e adotar o ERE.

Enquanto educadoras, compreendemos que o ERE tem sido uma abordagem adequada à situação vivenciada, tanto por permitir o cumprimento do distanciamento social dos sujeitos que integram as instituições de ensino, como também por favorecer que o processo de ensino-aprendizagem transcorra diante do fechamento do espaço físico da escola.

A título de esclarecimento é necessário diferenciar a Educação à Distância (EaD) e o ERE tendo em vista que: a primeira refere-se a uma forma de ensino que já conta com dispositivos legais e regulamentação para o seu funcionamento, seja ofertado de modo virtual (na sua integralidade) ou semipresencial; a segunda, porém, é uma medida emergencial voltada para as instituições de ensino assegurarem a oferta do serviço educacional em contextos extraordinários, a exemplo da pandemia da COVID-19. Sobre essa temática, Garcia *et al.* (2020, p. 5) pontuam que:

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem

como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos.

Mediante este contexto, as instituições de ensino se viram desafiadas a adotar o ERE, de modo repentino e inesperado, sem que houvesse tempo hábil para a preparação do corpo docente para utilizar os recursos, procedimentos e métodos que fomentassem o aprendizado dos estudantes nesse novo formato (SILVA, CORRÊA; SOUSA, 2020).

Reiteramos, ainda, que para o êxito da mudança na prática de ensino, é essencial que a comunidade escolar, em especial os educadores estejam cientes das diferenças entre o ensino presencial e o ensino *on-line*. É necessário compreender que a metodologia precisa ser adaptada, bem como os modos de interação com os educandos. Nessa perspectiva, para favorecer do ensino *on-line*, podem ser oferecidos cursos de capacitação ao professor, acerca do uso das ferramentas tecnológicas em favor da aprendizagem, como também elencar maneiras de verificar o nível de aprendizagem dos alunos, por meio de sugestões de atividades e instrumentos avaliativos.

Assim, os professores que já faziam uso das tecnologias em sala de aula e tinham domínio das habilidades e competências digitais para utilizar esses recursos de forma pedagógica sentiram, em menor grau, os efeitos da imposição do ERE quando comparados àqueles que não tinham este conhecimento sobre os recursos digitais e a sua aplicabilidade no contexto de ensino (GARCIA *et al.*, 2020). Todavia, entendemos que este cenário instigou todos os professores (conhecedores ou não das tecnologias digitais aplicadas a contextos de aprendizagem) a ressignificarem suas práticas, produzirem os recursos, reinventarem procedimentos de ensino, bem como a fazerem uso de ferramentas até então pouco utilizadas no seu trabalho enquanto docente.

Ainda de acordo com Garcia *et al.* (2020), isso ocorreu porque, tal contexto gerou a necessidade de aprofundamento teórico e prático, pelos docentes, sobre a utilização das diferentes ferramentas tecnológicas, no âmbito da sala de aula virtual, com o intuito de atender às demandas de ensino e interação que se apresentavam no momento do ERE.

Com a rapidez de implementação dessas práticas, vários desafios passam, cotidianamente, as atividades dos docentes entre eles, citamos: questões socioemocionais, as questões de acesso e manuseio da tecnologia digital; a reorganização do trabalho docente para a modalidade remota, em que a sua casa e trabalho passam a funcionar no mesmo espaço; a intensa carga horária de trabalho, entre outras. Essas situações podem gerar

desânimo em alguns docentes e medo em outras questões de **natureza socioemocional** (GARCIA *et al.*, 2020).

Um desafio a realização dessa prática se refere à resistência que pode ser identificada em alguns professores que, no processo pedagógico, optam ainda por realizar a transposição das práticas tradicionais do ensino presencial para o ERE. São professores que baseiam as aulas com enfoque na exposição oral em detrimento da troca e mediação de conhecimentos entre o discente e o docente. Isso pode acontecer por diversos fatores que vão desde o despreparo do professor no tocante **ao acesso e ao manuseio da tecnologia de ensino** à falta de conhecimento sobre as abordagens a serem utilizadas no ERE: seja pela ausência de procura do próprio profissional sobre conhecimentos que auxiliem no desenvolvimento das atividades inerentes à docência, como também pelo desinteresse das instituições de ensino em oferecer formação continuada aos docentes (FARIAS; SILVA, 2021).

Todavia, a profissão docente pressupõe a análise do contexto de ensino e a seleção de ferramentas e estratégias que sejam adequadas à promoção da aprendizagem, portanto, requer que o professor esteja em constante busca por associar a prática social e as atividades de ensino, requerendo, desse modo, estudo constante. Nesse sentido, se considerarmos o cenário que se apresenta atualmente é atípico, inferimos que se torna necessário modificar o modo de conduzir e mediar as aulas usando as tecnologias digitais, uma vez que as formas de interagir e também se modificaram significativamente.

Esse conhecimento sobre as tecnologias digitais em contextos de ensino precisa ser inserido na formação e ação docente desde as discussões que perpassam a formação inicial e continuada dos professores, como também na ação reflexiva do professor sobre a sua práxis. Sobre isso, Palloff e Pratt (2015) afirmaram que mesmo antes da pandemia da COVID-19 o quantitativo de educandos matriculados no ensino à distância ampliou-se, rapidamente e, como consequência, houve o aumento da demanda por profissionais que soubessem manusear as ferramentas tecnológicas e utilizá-las em contextos de ensino.

Não obstante, poucas são as instituições de ensino que dispõem de educadores com experiência na utilização das tecnologias digitais, bem como na oferta de cursos de formação que possam capacitá-los para se adequarem à essa nova realidade do ensino. Desse modo, os pesquisadores mencionados argumentam que:

Uma das principais questões continua a ser a capacitação adequada de docentes para a construção e disponibilização

de cursos de alta qualidade. Atualmente, poucos *campi* oferecem o tipo de capacitação que os docentes necessitam para obter sucesso *on-line*. Quando simplesmente se oferece aos docentes um sistema de gerenciamento de cursos e se diz a eles que um curso precisa ser desenvolvido e apresentado, é provável que o curso resultante tenha interação mínima e dê pouca atenção ao desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, que promove aprendizagem colaborativa e ajuda a alcançar os resultados da aprendizagem. É provável que o docente inexperiente na aprendizagem *on-line* tente replicar aquilo que há anos tem feito na sala de aula presencial. [...] (PALLOFF; PRATT, 2015, p. 24, grifo dos autores).

A partir disso, podemos identificar que a qualidade das aulas abrange a capacidade de o docente lecionar, com dinamicidade e inovação, e que essas competências estão relacionadas com a apropriação de cunho teórico e com a reflexão sobre a inserção de conhecimentos novos à sua prática que, por sua vez, envolve o processo de formação continuada do professor.

Dessa maneira, a obrigatoriedade de uso das tecnologias, em um contexto em que os professores não receberam as devidas orientações e preparo, pode fomentar a resistência à realização das aulas virtuais, tendo em vista que elas requerem a adoção de metodologias e conhecimento apropriado dos meios tecnológicos necessários à realização das aulas. Contudo, entendemos que essa mudança é possível desde que o professor seja incentivado e apoiado a construir conhecimentos que favoreçam a sua prática, como também receba orientações e acompanhamento para efetivar a prática docente nas instituições das quais fazem parte (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021).

Além das questões de cunho formativo dos educadores, outra questão que precisa ser discutida é o desvelamento da profunda desigualdade existente entre as classes sociais no Brasil. Essa disparidade nos leva a destacar que existem ainda, muitas famílias desassistidas no que se refere ao acesso aos recursos tecnológicos necessários para atender às necessidades exigidas pelo ERE. Face ao exposto, este contexto de ERE, aprofunda, de forma contundente, as desigualdades existentes entre aqueles que possuem as condições de acesso e participação das atividades pedagógicas e aqueles que são privados desses momentos educativos em função da sua situação econômica (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021).

Nesse viés, entendemos que este cenário é complexo, pois é perpassado pela carência de formação dos profissionais da educação para o uso

das tecnologias, como também pela situação econômica e social de muitos alunos que são privados ou mesmo que possuem acesso limitado à tecnologia digital. Esses últimos, podem enfrentar dificuldades de natureza diversa, tais como aparelhos eletrônicos com pouca capacidade de armazenamento, *internet* com conexão instável ou restrita quanto ao uso de dados e até mesmo depender da utilização da rede *wifi* de outras pessoas. Nesse cenário, além de conhecer os recursos digitais voltados para a promoção de atividades de ensino, os docentes precisam planejar atividades que considerem essas especificidades dos estudantes a fim de favorecer a participação e a construção do conhecimento através dos recursos disponíveis para a interação e a realização das tarefas propostas.

Ao tratar da implementação de alguns serviços *on-line* concernentes à educação pelas instituições escolares, Palloff e Pratt (2015) apontam que as transformações da educação em função do uso das tecnologias são reconhecidas por vários professores, mas, simultaneamente, essa situação provoca um certo incômodo, associado ao questionamento acerca da qualidade da aprendizagem.

Contudo, em função das vivências e aprendizados no ERE, acreditamos que essa experiência promoverá o uso de abordagens flexíveis e mais próximas das necessidades pessoais e sociais dos estudantes, à medida que poderá agregar novas experiências e aprendizagens tanto na práxis pedagógica quanto nas propostas das escolas sobre as práticas educativas.

Além dos aspectos relativos ao acesso e manuseio da tecnologia digital, no que se trata da **reorganização do trabalho docente**, evidenciamos a intensa sobrecarga de trabalho dos professores no que concerne à produção de videoaulas, ao planejamento e à realização de videochamadas para o acompanhamento dos educandos, troca de mensagens, entre outros, que também se constituem em desafios perpassados pelos professores, no atual contexto educacional (GARCIA *et al.*, 2020).

Isso decorre de uma crença social de que, nesse formato de ensino, o docente dispõe de tempo ilimitado para o atendimento dos discentes pelo fato trabalhar em casa. Sobre isso, Ribeiro (2018) destacou que a falta de gestão do tempo de trabalho pode conduzir o educador a uma intensa sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, ao adoecimento em função do excesso de atividades.

Ainda no que concerne à carga horária de trabalho do docente, pode haver uma ideia de que ele está disponível a todo momento, com muito tempo livre, já que trabalha em casa. Todavia, este é um pensamento equivocado,

uma vez que as aulas virtuais sobrecarregam boa parte dos docentes, considerando o tempo necessário para a aprendizagem sobre vários aspectos, tais como: o manuseio de determinadas ferramentas digitais, o processo de adaptação dos recursos, o planejamento da aula, a produção, a edição e a publicação de videoaulas, o tempo gasto em chamadas de vídeo/áudio para orientação dos alunos e os momentos de correção de atividades, seja de maneira síncrona ou assíncrona (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021).

Como esta pesquisa trata do ERE no contexto da educação básica, levamos em consideração que os professores, em sua maioria, estavam despreparados, já que é uma situação emergencial que aconteceu de forma repentina e inesperada. Muitas demandas surgiram e, por isso, foram construídas percepções sobre o ensino que perpassam as práticas do professor e apontam para outros elementos desafiadores identificados nesse período. Além disso, surgiram também muitas dificuldades concernentes à forma com que os conteúdos são trabalhados e se as atividades propostas irão ser entendidas pelos alunos, o que iremos tratar a seguir.

Transformações e possibilidades de ação docente diante do cenário digital

Conforme destacamos anteriormente, embora o acesso à tecnologia digital tenha evoluído, significativamente, nos últimos anos, muitas pessoas não dispõem desses recursos em razão da profunda desigualdade social existente no Brasil (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021). À vista disso, evidenciamos ainda, o desafio que o professor enfrenta ao fazer uso de determinadas ferramentas tecnológicas as quais os educandos dispõem e, em consonância a isso, a necessidade de realizar as adaptações que se fizerem necessárias para aqueles que não têm acesso à tecnologia digital ou acessam de maneira limitada.

Face ao exposto, elucidamos que as modificações devem ocorrer na **abordagem da escola**, na **prática do professor**, na **postura do aluno** e na **colaboração da comunidade escolar para a realização das atividades de ensino-aprendizagem**.

Nesse ínterim, a **escola** precisa oferecer formação continuada aos docentes, diante das lacunas apresentadas por eles, porque isso pode se configurar como uma alternativa para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Este cenário de aprendizagem, readaptação e reorganização do trabalho didático pedagógico poderá ainda conduzir à escola a refletir sobre suas ações e

processos, de modo que esta instituição possa perceber a necessidade iminente de adequá-los às necessidades e demandas que se apresentam a ela diariamente (FARIAS; SILVA, 2021).

Desse modo, de acordo com os autores supracitados, as experiências vivenciadas no ERE, podem auxiliar a escola a considerar os impactos dos usos de recursos, estratégias, procedimentos e métodos, a fim de mediar os processos pedagógicos. Enfatizamos, ainda, que as instituições de ensino que utilizavam as tecnologias nas suas ações pedagógicas de forma esporádica, em virtude do ERE, precisaram inserir esses recursos, na educação, ainda que de forma gradual.

Com base nisso, surge ainda outra inquietação que é no tocante ao tempo de exposição às telas, de crianças e adolescentes, o qual precisa ser planejado cuidadosamente e acompanhado por seus responsáveis e educadores, para evitar o contato excessivo com aparelhos tecnológicos e, dessa forma, gerar malefícios à saúde dos educandos, tais como questões relacionadas à concentração, à visão, à socialização, entre outros. Nessa perspectiva, acreditamos que a conjuntura educacional gerada pela pandemia da COVID-19 poderá favorecer reflexões dos profissionais da educação para que possam percorrer novas trilhas e caminhos educacionais.

Embora as dificuldades sejam significativas, entendemos que o ERE também provocou inúmeras situações na **prática do professor**, seja por meio dos intensos debates sobre as formas de realização de atividades nos âmbitos da escola e nas publicações que abordam temáticas referentes à educação ou mesmo na exploração e uso de recursos didáticos digitais, na aprendizagem e nas reflexões concernentes ao fazer pedagógico mediado por tecnologias digitais. Esses aprendizados podem ser considerados positivos, pois podem contribuir com a realização de atividades no modelo do ERE, como no ensino híbrido, uma abordagem em que se intercala os momentos presenciais com os virtuais (MORAN, 2015).

Na perspectiva do ERE, os docentes podem realizar adaptações para a promoção de atividades - síncronas e/ou assíncronas, individuais ou em grupo, apresentadas e/ou postadas em plataformas ou redes sociais - que fomentem o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade do educando, visto que o processo de ensino-aprendizagem pode ser realizado com estímulo à busca por diferentes fontes de informação como pressupõe o ensino híbrido. Conforme afirma Moran (2015, p. 20, grifo do autor):

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários

espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. [...]

Face ao exposto, percebemos que o ensino híbrido abre um conjunto de possibilidades para promover a aprendizagem significativa em meio a um processo que combina espaços e tempos que permeiam as interfaces do presencial e do *on-line*. A aprendizagem significativa, para Moreira (1997) compreende a incorporação de uma informação nova ao conhecimento que o estudante possui e isso deve ocorrer de maneira não arbitrária e substantiva. Em outras palavras, o conhecimento novo precisa ser incorporado a outros conhecimentos relevantes que o indivíduo dispõe e devem ser interligados ao que se aprende (relação não arbitrária).

Além disso, a construção desse conhecimento precisa permitir que esse saber seja expresso e recriado por diferentes tipos de signos e/ou linguagens diferentes daquele que foi utilizado para que o indivíduo se apropriasse de determinado saber. Desse modo, as práticas como a memorização e a repetição não são associadas à aprendizagem significativa, porque para nesta aprendizagem, o aprendiz interliga conhecimentos e é capaz de expressá-los de diferentes formas, em variados contextos.

Assim, a utilização de ferramentas e estratégias diferenciadas, associadas a metodologias que pressupõem a participação ativa do estudante e voltadas para promover a aprendizagem significativa podem favorecer o processo pedagógico de modo que ele se torne inovador para todos os sujeitos envolvidos nesta ação. Isso significa dizer que, apesar das dificuldades dos professores no seu fazer pedagógico, em decorrência da pandemia, é possível, sim, desenvolver estratégias metodológicas decorrentes desse olhar emergente acerca da prática docente.

Em razão destes aspectos, o professor poderá delinear estratégias metodológicas para tornar a aula dinâmica e inovadora, como também para ampliar a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, deve considerar não apenas os instrumentos a serem usados no planejamento e na execução das aulas, mas também as características e as necessidades do público com o qual está sendo trabalhado.

No que concerne o ensino que transcorre remotamente, o qual é o foco deste estudo, Palloff e Pratt (2015) abordam outra sugestão para trazer

melhorias a qualidade desse ensino *on-line*: a adaptação processual e contínua aos instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o docente pode inserir, gradualmente, nas suas aulas os recursos e procedimentos novos para mediar o ensino.

Todavia, para que isso ocorra, faz-se necessário que haja a predisposição e o interesse dos profissionais da educação em buscar aprender a usar as ferramentas imprescindíveis ao processo de ensino. Como apontam Pallof e Pratt (2015, p. 38):

O preparo dos docentes é determinado pela disposição de aprender, de abrir mão do controle sobre o *design* da aula e o estilo de ensino e de mudar o seu papel tradicional. Também é determinado pela capacidade de colaborar com os colegas e de construir um sistema de apoio, pela paciência com a tecnologia e pela capacidade de aprender com os outros.

Dessa forma, um dos fatores que contribuem para que isso transcorra de maneira positiva é o domínio e o conhecimento da ferramenta tecnológica usada na sala de aula virtual, tendo em vista que ela pode trazer contributos para que a aprendizagem do educando ocorra de modo efetivo. Sobre isso, Garcia *et al.* (2020, p. 8, grifos dos autores) pontuam que:

Do ponto de vista pedagógico, o ensino remoto insere o professor e o aluno na dimensão da quinta revolução, na qual a relação do homem com os recursos tecnológicos e a inteligência artificial requerem novos protocolos éticos envolvendo responsabilidade e eficiência. A fim de atender os requisitos da responsabilidade e da eficiência, o domínio de competências digitais [habilidades e atitudes] representa aspecto de relevância.

Evidenciamos ainda que além da capacitação do professor para o uso das ferramentas virtuais também é importante orientar os estudantes quanto à tecnologia adotada, bem como a **postura do aluno** durante as aulas remotas. Dessa forma, é relevante acordar a maneira de se vestir e portar-se durante as atividades educativas, sobre o cumprimento de prazos pré-estabelecidos para realização e entrega de atividades, bem como acerca da forma de usar as plataformas digitais, entre outros aspectos tendo em vista que os discentes precisarão desenvolver as habilidades e/ou competências necessárias para participar das atividades de ensino nesse formato.

Além disso, no ERE, o contexto social do estudante é outro: o ambiente em que ele está inserido difere do ambiente da sala de aula e, muitas vezes,

a estrutura, o espaço e o ambiente são inapropriados para desenvolver os seus estudos. Por isso, outras habilidades de organização e tempo de estudo precisam ser desenvolvidas de maneira autônoma ou mediadas pela ação dos docentes por meio das atividades de ensino.

Ressaltamos que a melhoria da qualidade do ensino *on-line* exige não só o empenho da escola e do professor, como também o envolvimento, participação e interação entre os alunos e o **suporte da família** para que haja a reorganização dos tempos e espaços de estudo. Esse apoio pode favorecer que os conteúdos sejam aprendidos de forma significativa e isso pode ser oportunizado por meio da interação professor-aluno e entre os próprios estudantes (GARCIA *et al.*, 2020).

Outro ponto a ser destacado para o sucesso da abordagem *on-line* é o respeito mútuo entre **educadores e educandos** envolvidos no processo, uma vez que o cenário de sala de aula virtual se torna mais complexo que o ambiente presencial. Na sala virtual os participantes precisam estar atentos ao uso do microfone, uso da câmera, *chat* além de outros elementos que também são observados no ensino presencial, como por exemplo, o comportamento ético, de respeito, empatia, etc.

O descumprimento destes elementos pode levar a um sentimento de insucesso e de parcialidade no processo de aprendizagem tanto por parte do professor, em razão aos desafios que lhe são impostos no tocante à condução das aulas, quanto no educando, que pode se sentir inibido em participar das aulas, em expor o seu posicionamento, em pontuar suas reflexões, etc. Logo, o ERE exige planejamento e organização das atividades de ensino e do acesso às atividades planejadas para a construção do conhecimento (FARIAS; SILVA, 2021).

Por isso, é imprescindível que o docente possua conhecimento sobre os artefatos tecnológicos de modo a usá-los da melhor forma possível, de maneira a favorecer e incentivar a participação e a interação dos discentes de maneira significativa.

Após compreender alguns desafios e possibilidades que emergem da implementação do ensino remoto, buscamos discutir, na seção a seguir, os elementos que devem ser considerados na avaliação desse processo.

Ensino Remoto Emergencial: como avaliar?

Além dos aspectos já mencionados, há outro fator que provoca inquietações entre os profissionais da educação, desafiando-os a buscar novas

formas de preencher as lacunas do conhecimento sobre um momento do ensino que é a avaliação.

O processo avaliativo traz grandes desafios quando voltado para analisar o ensino *on-line* no qual os estudantes serão avaliados remotamente. Nesse sentido, algumas questões que podem permear o imaginário dos professores mediante as incertezas oriundas das maneiras de ensinar de forma remota são: como avaliar meu aluno? Como saber se os alunos não estão colando ou usando respostas prontas e deixando a criatividade e o raciocínio aquém?

No tocante a estas questões, é preciso considerar um aspecto que já foi discutido anteriormente: o contexto que estamos vivenciando é atípico, o que pressupõe que a forma como as aulas remotas, as atividades e os processos avaliativos estão sendo conduzidos sejam também adaptados ao cenário em questão e, por essa razão, precisam considerar as diferentes realidades e as dificuldades que podem emergir a partir disso (FARIAS; SILVA, 2021). Por isso, ensinar e avaliar a aprendizagem precisaram ser ressignificados, portanto, realizados a partir de estratégias e instrumentos diferentes

À vista disso, a seleção de estratégias e instrumentos de avaliação que enfatizem somente os resultados e desconsiderem os vários fatores imbricados no processo de aprendizagem precisam ser reconsiderados, para evitar as situações de exclusão no momento de avaliar os educandos. Desse modo, torna-se imprescindível que a avaliação ocorra, mas de uma forma que considere o contexto vivenciado pelos estudantes, bem como a seleção de instrumentos e estratégias diversas que permitam entender o processo de construção do conhecimento pelo aluno e as lacunas que precisarão ser trabalhadas novamente, de maneira diferenciada, para promover a aprendizagem (HOFFMANN, 2020).

Acerca disso, Hoffmann (2020) elucida que o desafio será aprender “em ação”, com escolas e profissionais de educação que estimulem o estudante à criação e à socialização do conhecimento. Outra prática que deve advir dessa reformulação é tornar os alunos e os familiares participantes do processo de planejamento de atividades. Isso porque, entendemos, que a análise dessas reações, comentários e dúvidas, a partir de uma escuta sensível, auxiliará as escolas a dar continuidade ao processo que é difícil e novo para todos.

Desse modo, o trabalho colaborativo que envolva a escola e a família, constitui-se como um fator imprescindível para o êxito do desenvolvimento de ações avaliativas que favoreçam ao professor o entendimento acerca das

diferentes realidades dos alunos e o permita fazer adequações nas suas práticas avaliativas conforme o contexto dos estudantes.

Com isso, Hoffmann (2020, p. 01, grifo da autora) elenca alguns aspectos que devem ser pensados no transcorrer do processo avaliativo, a saber:

- Priorizar propostas educativas que despertem em crianças e jovens demonstrações de INICIATIVA, CRIATIVIDADE, COMPROMISSO, RESPONSABILIDADE SOCIAL, no lugar de valorizar a aprendizagem de conteúdos. [...]
- Propor TEMPOS FLEXÍVEIS de realização de tarefas pelos estudantes, garantindo-lhes acesso virtual a gestores e professores ao longo do dia. [...]
- Instigar cada aluno a ser PROTAGONISTA de sua aprendizagem, levando-o a delinear seu próprio projeto de estudo, mesmo as crianças pequenas.
- Organizar maneiras de REGISTRAR, ANOTAR, COMENTAR o que está acontecendo, divulgando entre professores, alunos e familiares esses registros.
- Propor aos alunos oportunidade de se AUTOAVALIAR por meio de diários de bordo, produção de vídeos, organização de seus próprios portfólios, realização de exercícios com autocorreção, leituras ou materiais complementares pela internet. [...]

Nessa perspectiva, as aulas e as atividades desenvolvidas na sala de aula virtual podem transcorrer de modo interativo e dinâmico, como destaca a autora supracitada, de modo que os discentes possam assumir uma postura autônoma no seu próprio processo de aprendizagem. No que concerne aos instrumentos avaliativos; estes também podem ser direcionados a partir de uma perspectiva participativa, dinâmica, flexível, autônoma e lúdica, tendo em vista que a avaliação é um momento do processo de aprendizagem (LUCKESI, 2011).

A partir disso, abordamos algumas propostas que podem ser trabalhadas na sala de aula *on-line* como instrumentos de avaliação. Ressaltamos ser substancial que o docente busque conhecer a plataforma e/ou recurso digital que ele irá fazer uso para a realização das atividades avaliativas dos educandos, de modo a considerar também e, principalmente, as questões concernentes a realidade social de cada educando.

Um exemplo que podemos mencionar é o uso dos formulários virtuais que podem funcionar como um instrumento no processo avaliativo no contexto do ERE. A elaboração destes formulários poderá ocorrer no *Google*

Forms, que se caracteriza por ser uma ferramenta digital *on-line* e gratuita, oferecida da empresa *Google*, no pacote *GSuite*, e tem como finalidade a realização de planejamentos, coleta de dados, dentre outras funcionalidades. A partir desta ferramenta torna-se possível elaborar questionários fechados ou abertos, inserir imagens, vídeos, *links*, etc. (LIMA, 2015).

Por meio dessa ferramenta digital, o docente poderá elaborar diversos questionários para cada disciplina curricular, inserindo itens como títulos, descrições, imagens, além de perguntas de múltipla escolha ou discursivas e/ou argumentativas. É possível incluir, ainda, datas e horários, o total de pontos acertados ou atribuídos a cada discente, *feedback* dado pelo professor, dentre outras funcionalidades que estão disponíveis nesta ferramenta (LIMA, 2015).

Outras propostas que podem ser elencadas são a utilização de mapas mentais e/ou conceituais para a sistematização dos conteúdos; realização de projetos em grupo, seminários, produção de *podcasts*, produção de vídeos, realização de entrevistas, etc; que se caracterizam por ser atividades em que se exige o trabalho em grupo e, conseqüentemente, a divisão de tarefas. Logo, a construção da atividade dependerá do empenho e participação de cada discente, mas o resultado final demonstrará tanto o aprendizado individual quanto aquele que foi construído pelo grupo (MENEZES, 2021).

Essas foram algumas propostas possíveis de serem utilizadas, mas existe uma variedade de atividades que o docente poderá se apropriar e pôr em prática conforme as demandas que forem se apresentarem no transcorrer da sua prática docente no formato do ERE. Contudo, ressaltamos que as escolhas dos docentes devem prezar pelo respeito aos alunos, pela ética e empatia, pautada no diálogo e em acordos entre os professores e os estudantes. Nesse processo, as atividades e estratégias devem expressar, claramente, quais são os objetivos educacionais e a metodologia a ser adotada para cada momento pedagógico, de modo que a prática docente possa trazer contributos para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto abriu um leque de possibilidades de ensino e de reorganização do papel dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por ser pautada em recursos digitais que podem promover autonomia, responsabilidade e empenho no desenvolvimento das atividades, tanto pelo professor quanto pelo aluno, a formação e a reflexão sobre

os usos dessas tecnologias precisam ser constantes na seleção e uso desses recursos.

Não obstante, enfatizamos que são muitos os desafios perpassados pelas instituições de ensino, pelos professores, pelos estudantes e suas famílias no que concerne ao acesso limitado à *internet* e ao conhecimento sobre o uso das ferramentas tecnológicas. Entre esses desafios podemos citar a exclusão digital vivenciada por alguns alunos.

Mediante isso, este estudo procurou evidenciar o quão importante é o docente atentar-se para as especificidades dos contextos sociais dos alunos a fim de compreender quais são as possibilidades de acesso, uso e as habilidades que precisam ser desenvolvidas para a participação nas atividades de ensino mediadas por recursos tecnológicos. Diante disso, é preciso que o docente procure adaptar as suas práticas, metodologias e formas de avaliar, de modo a atender as necessidades e demandas de cada educando.

Ressaltamos, ainda a importância de o professor atentar-se também para aqueles educandos que não possuem acesso à *internet* e/ou a recursos tecnológicos. Para favorecer o aprendizado deles, é fundamental que o docente busque outras atividades que podem ser utilizadas no processo de aprendizagem mediante a situação atual.

Portanto, torna-se essencial que haja um planejamento para a utilização das ferramentas digitais de modo a desenvolver estratégias metodológicas que possam ser desenvolvidas em sala de aula, especialmente, nas salas de aulas virtuais, como é o caso do ensino remoto, com vista a construir experiências positivas concernentes à aprendizagem, considerando o compromisso com a ética profissional, o respeito mútuo e a própria educação.

Evidenciamos, ainda, a relevância de um processo avaliativo planejado com atenção, zelo e definido de acordo com as possibilidades dos estudantes, de modo que seja possível ao professor reconhecer os avanços e as dificuldades de cada educando. Para isso, faz-se necessário que o processo avaliativo não seja realizado de forma automática ou como uma maneira de, somente, obter resultados quantitativos (notas), em outras palavras, sem preocupar-se com a qualidade e avanço da aprendizagem. Esse processo precisa ter como objetivo acompanhar o percurso formativo do aluno no decorrer de toda a sua trajetória e subsidiar a tomada de decisão do docente para a utilização de práticas de ensino que venham a preencher as lacunas evidenciadas na construção do conhecimento pelo estudante.

Além disso, é relevante entender a importância de se ter um olhar direcionado ao docente no que concerne à formação e ao aperfeiçoamento deste

profissional em relação ao manuseio e ao domínio dos recursos digitais, de modo que ele possa fazer adaptações na sua metodologia de ensino e nas suas formas de avaliar a aprendizagem condizentes com o atual cenário de pandemia.

Isso pode ser viável a partir do apoio e das orientações das próprias instituições de ensino como também dos órgãos públicos da educação. Para isso, precisam ser ofertados cursos que possam preparar o professor no tocante ao uso pedagógico das ferramentas digitais, que são imprescindíveis no ERE, em que tais recursos se fazem basilares para a continuidade do processo educacional.

Dessa forma, a aprendizagem poderá transcorrer de modo significativo, a partir da troca de conhecimentos, experiências, saberes em detrimento de uma abordagem pautada na transmissão de conhecimentos, isto é, um processo pedagógico em que o educando é um sujeito ativo e que constrói o seu percurso de aprendizagem com autonomia.

Diante do exposto, acreditamos que este estudo pode trazer contributos para refletirmos acerca de algumas das problemáticas perpassadas pelos docentes no contexto do ensino remoto, abrindo possibilidades a outras pesquisas que possam ser efetuadas, posteriormente, sobre esta temática favorecendo a ampliação de sua compreensão e a descoberta de novas informações.

REFERÊNCIAS

BARBERIA, Lorena G.; CANTARELLI, Luiz, G. R.; SCHMALZ, Pedro Henrique de Santana. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19**. 2021. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf> Acesso em: 13 out. 2021.

BELASCO, A. G. S.; FONSECA, C. D. da. Coronavírus 2020. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 73, n. 2, p. 1 - 2, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020730201>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Sobre a doença**. 2020a. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020b. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 11 set. 2021.

FARIAS, R. C. de; SILVA, D. M. P. da. Ensino remoto emergencial: virtualização da vida e o trabalho docente precarizado. **Geografares**, n. 32, p. 1 - 19, 2021.

GARCIA, T. C. M. *et al.* **Ensino remoto emergencial**: proposta de design para organização de aulas. Natal: SEDES/UFRN, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

HOFFMANN, J. **Alunos em casa**: avaliação virtual? Petrópolis, Porto Alegre - Rio Grande do Sul: Mediação, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/htXMio>. Acesso em: 19 out. 2020.

LIMA, I. **Tutorial para criação de formulários no Google**. Ceará: Comissão de Educação de Usuários do Sistema de Bibliotecas da UFC, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ufc.br/wp-content/uploads/2015/09/tutorial-formularios-google.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MENEZES, J. B. F. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 2, n. 1, p. e021004-e021004, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51281/impa.e021004>. Acesso em: 30 set. 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. (org.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 20-31.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente *In*: MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C.; RODRÍGUEZ, M. L. (org.). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España: Universidad de Burgos, Servicio de Publicaciones, 1997. p. 12- 45.

PALLOFF, R. M; PRATT, K. **Lições da sala de aula virtual: as realidades do ensino on-line (recurso eletrônico)**. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues; revisão técnica: Regis Tractenberg. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2a. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, A. E. **Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Editora Parábola, 2018.

SILVA, E. K. S.; CORRÊA, A. M. S.; SOUSA, J. B. Utilização do Instagram como metodologia de ensino em tempos de pandemia. *In*: ROLIM, A. A.; CAMARGO-JUNIOR, I. D.; SOUSA, J. T. (org.). **Prática docente: Rupturas, diálogos e inovações**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

VILICIC, F.; THOMAS, J. A. O tempo da internet das coisas: a rede que interligou nossos computadores e celulares entra em uma nova fase, ainda mais ambiciosa, na qual pretende conectar tudo o que existe na Terra. 31 dez. 2014. *In*: **VEJA. Dez anos em dez temas: um olhar sobre a última década nas grandes reportagens e entrevistas da revista**. São Paulo: abril, 2016.

O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL (1931-1961)

PAOLLA ROLON ROCHA

Aluna do curso de doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: paa.rocha@hotmail.com. Bolsista CAPES.

MAURO CUNHA JÚNIOR

Aluno do curso de doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: mauro.junior6@hotmail.com. Bolsista CAPES.

RESUMO

Este texto tem como objetivo salientar alguns elementos sobre o ensino secundário no Brasil, de 1931 a 1961. Para tanto, foi realizado o levantamento e análise da literatura e das normas legais que trataram do ensino secundário, bem como foram compilados dados estatísticos na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e no Anuário Estatístico do Brasil, do IBGE. Em suma, nota-se nos anos analisados, três marcos legais que versaram sobre esse nível de ensino, quais sejam: a Reforma Francisco Campos (1931); a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) e a Lei nº 4.024, de 1961 (LDBEN), no contexto de dois momentos distintos da história do Brasil, a Era Vargas (1930-1946) e o período da democratização (1946-1964). Os resultados indicam uma acentuada expansão do ensino secundário de 1931 a 1961, embora concentrado, em grande medida, na iniciativa privada. Cabe mencionar, ainda, que devido à grande demanda pelo nível médio, o Estado subvencionava as escolas privadas por meio de bolsas de estudos e complementação salarial aos professores. Por fim, mencionam-se que, a não gratuidade e obrigatoriedade do ensino secundário nesse momento histórico, além da exigência do exame de admissão, dificultavam o acesso da classe trabalhadora à educação.

Palavras-chave: História da educação. Ensino Secundário. Era Vargas. Período Democrático.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo salientar alguns elementos sobre o ensino secundário no Brasil, de 1931 a 1961. Cabe ressaltar que, embora tenha ocorrido reformas nacionais no campo educacional na Primeira República, tais como Benjamim Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadavia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luiz Alves-Rocha Vaz (1925), o aumento da atuação do Governo Federal só viria a se efetivar em 1930, com a chegada de Getúlio Dornelles Vargas ao Governo Provisório da nação (1930 a 1934).

A chegada de Getúlio Vargas ao governo aconteceu mediante ao que se convencionou chamar ao longo da história brasileira de *Revolução de 1930*. Nesse contexto, cabe mencionar alguns fatores que caracterizaram essa Revolução, que, de modo geral, colocou fim a Primeira República (1889-1930) e inseriu o Brasil no quadro de desenvolvimento do capitalismo.

O primeiro desses fatores está relacionado com a quebra da bolsa de valores de New York, nos Estados Unidos, em 1929, que provocou a queda dos preços internacionais. Esta crise afetou diretamente os preços subsidiados pelo café, que naquele momento era a principal fonte econômica do Brasil. Concomitantemente, no Brasil, ocorria eleições para o governo federal. Nesse contexto, após a presidência de Washington Luís, ocorre uma cisão entre as elites dos grandes estados, pelo fato do então presidente querer indicar um paulista à sua sucessão, Júlio Prestes, com apoio do estado de Minas Gerais. A oposição, em grande parte formada pelo estado do Rio Grande do Sul, lançou Getúlio Vargas à presidência. O resultado da eleição indicou como vencedor Júlio Prestes, contudo, tal resultado não foi bem aceito pela oposição, o que os levou a uma aproximação com o movimento militar. Assim, Getúlio Vargas e o movimento de oposição acabaram tomando o poder pelo uso da força. Nesse contexto, Vargas assumiu a presidência, não na maneira como ele queria, pela eleição, mas sim de maneira ilegítima. Como já mencionara Marx (2011, p. 23): “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.

Conforme menciona Fausto (2018, p. 203), “A política econômico-financeira do Estado Novo [1937-1946] representou uma mudança de orientação relativamente aos anos de 1930-1937. Nesse primeiro período não houve

uma linha clara de incentivo ao setor industrial.” Contudo, “A partir de novembro de 1937, o Estado embarcou com maior decisão em uma política de substituir importações pela produção interna e de estabelecer uma indústria de base” (FAUSTO, 2018, p. 203). A esse respeito, cita-se, por exemplo, a implantação da Companhia Siderúrgica Nacional de Volta Redonda, no Rio de Janeiro, em 1941, bem como a criação de refinarias com a descoberta de petróleo no estado da Bahia, nesse mesmo ano.

Em vista desse processo de desenvolvimento industrial, era importante uma força de trabalho competente para desenvolver esses setores. Além disso, estava acontecendo um aumento da população na área urbana, fator que influenciou na criação de escolas primárias e secundárias. No que toca ao ensino secundário, nível de ensino que é objeto do texto em tela, foram promulgadas as seguintes normas legais no Governo de Getúlio Vargas: Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, parte da Reforma Francisco Campos; Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, que estabeleceu a Lei Orgânica do ensino secundário, uma das reformas Gustavo Capanema; além da promulgação de duas Constituições Federais, a de 1934 e 1937.

O Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, a Reforma de Francisco Campos, dividiu o ensino secundário em dois cursos, fundamental, de cinco anos, e o complementar, com duração de dois anos. Cabe ressaltar que esse Decreto introduziu o exame de admissão. “Art. 18. O candidato a matrícula no 1º ano de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro” (BRASIL, 1931). Desse modo, os alunos concluintes do ensino primário só conseguiriam acessar o ensino secundário mediante a aprovação no exame.

Um comentário importante a ser feito é que para frequentar as aulas, além da realização do exame, era necessário realizar um pagamento, pois o ensino secundário naquele momento histórico não era gratuito, dessa forma tornava-se de difícil acesso a classe trabalhadora. Apenas poucos alunos conseguiam por meio de bolsas de bom desempenho.

A terceira Constituição Federal brasileira foi promulgada em 1934, inspirada, em grande medida, pelo movimento renovador do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. No que concerne ao ensino secundário foram apontados os seguintes aspectos, embora tal denominação não fosse mencionada no texto constitucional: “[...] a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) *tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível.*” (BRASIL, 1934, grifos nossos). Nota-se que o ensino secundário

não era gratuito, somente o ensino primário, contudo, o texto constitucional salientava que isso poderia chegar a acontecer, o que não se efetivou.

Em 1937 houve a instalação do Estado Novo no Brasil, com duração até janeiro de 1946, tendo como característica um governo de cunho ditatorial, que suspendeu a Constituição de 1934, fazendo Getúlio Vargas continuar na presidência da República, agora com mais poderes que anteriormente, o que acabou fazendo os partidos opositores ficarem na ilegalidade. Além disso, com apoio dos militares, o governo interviu ainda mais na economia.

A Constituição do Estado Novo foi promulgada em 1937, sobre a educação explanou “Art 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.” (BRASIL, 1937). A iniciativa estava livre para criarem instituições de ensino privadas, além disso, “[...] é dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.” (BRASIL, 1937). Dessa forma, o Estado poderia fomentar as instituições tanto públicas como privadas educacionais.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei nº 4.244, foi promulgada em 1942, e dividiu o ensino em dois ciclos, apontou os deveres dos professores e alunos, além disso, ressaltou sobre os componentes obrigatórios do ensino secundário.

[...] Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (BRASIL, 1942).

Cabe ressaltar que a divisão dos ciclos ficou da seguinte forma: o primeiro denominado ginásial, com a duração de quatro anos, e o segundo

compreendendo dois ciclos paralelos, o curso clássico e o científico, cada um com duração de três anos.

Durante o período da Era Vargas, existia os defensores da escola pública, que tinham como sua principal contenda de luta uma escola gratuita, leiga e obrigatória e que os recursos destinados à educação fossem exclusivos para a educação pública. Em contrapartida, os defensores da educação privada (Igreja Católica e donos de escolas) defendiam que o fomento público do Estado também destinasse recursos para financiar os estabelecimentos privados. Além disso, defendiam a obrigatoriedade do ensino religioso nas instituições públicas.

No início dos anos 1930 acentuaram-se os debates em torno da escola leiga, tendo em vista que a Igreja Católica lutava pela obrigatoriedade do ensino religioso na rede pública de ensino. Conforme salientam Cury e Nogueira (1986), a partir de 1940, a contenda voltou-se para a questão do financiamento da educação, um dos campos de interesse mais almejados pelos donos e dirigentes de estabelecimentos de ensino que tinham seus argumentos centrados nas diversas vantagens do ensino privado quando comparado ao público. A título de exemplos, mencionam-se: custo sendo menor do aluno, o padrão de qualidade, o duplo pagamento de impostos, o caráter ordeiro do ensino privado e a omissão do poder público.

Em relação à educação na Era Vargas, nota-se que “[...] no ano de 1932, as despesas das várias unidades federadas com os serviços de educação, montaram a 222 milhões; em 1940, haviam dobrado, atingindo os orçamentos a 459 milhões”. (INEP, 1944). Apesar de ainda não ser o montante suficiente para todo o público alvo e o ensino secundário ainda não ser gratuito naquele momento histórico, ocorreu aumento no financiamento da educação brasileira.

Quando o Brasil se aliou aos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial (1939-1945)¹, o principal motivo foi em relação à economia, e dessa forma, teve que romper com Alemanha. Assim sendo, ocorreu uma contradição no governo, visto que era ditatorial e aliou-se ao governo democrático. Tal fato

1 O Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial em 1944, com o envio da Força Expedicionária Brasileira (FEB) para lutar na Europa. “Mais de 20 mil homens lutaram na Itália, até o fim do conflito naquele país, em 02 de maio de 1945, poucos dias antes do término da guerra. Morreram em combate 454 brasileiros. A volta dos “pracinhas” da FEB ao Brasil, a partir de maio de 1945, provocou um grande entusiasmo popular, contribuindo para acelerar as pressões pela democratização do país”. (FAUSTO, 2018, p. 211).

contribuiu para o enfraquecimento do Estado Novo, dessa forma, em novembro de 1945, Getúlio Vargas foi deposto da presidência da República.

Frente a isso, o chamado Período Democrático e/ou República Populista (1946-1964), foi governado pelos seguintes presidentes: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Getúlio Vargas (1951-1954), João Fernandes Café Filho (1954-1955), Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), Jânio da Silva Quadros (1961) e João Belchior Marques Goulart (1961-1964).

Já no início desse momento democrático, em 1946, no Governo de Eurico Dutra, foi promulgada uma nova Constituição Federal, e nela ficava explicitada sobre a publicação de periódicos não dependendo mais da licença do poder público, como mostra o trecho a seguir:

5º É livre a manifestação do pensamento, sem que dependa de censura, salvo quanto a espetáculos e diversões públicas, respondendo cada um, nos casos e na forma que a lei preceituar pelos abusos que cometer. Não é permitido o anonimato. É assegurado o direito de resposta. A publicação de livros e periódicos não dependerá de licença do poder público. Não será, porém, tolerada propaganda de guerra, de processos violentos para subverter a ordem política e social, ou de preconceitos de raça ou de classe. (BRASIL, 1946).

Fica evidenciado a manifestação de pensamento sendo livre e sem censura, porém não sendo permitido o anonimato para que pudesse ocorrer o direito de resposta. Ponto importante da Constituição foi não ser tolerado preconceitos a raça ou classe social. Além disso, foram mantidos quase todos os direitos trabalhistas que foram adquiridos nas constituições anteriores. Em relação ao direito a greve, foi relatado no “Art. 158. É reconhecido o direito de greve, cujo exercício a lei regulará.” (BRASIL, 1946). Nota-se uma contradição, pois apesar de ser reconhecido o direito a greve, era necessária uma lei para que possa regulá-la.

A Constituição de 1946 abordou apenas a obrigatoriedade do ensino primário e a assistência aos alunos necessitados, assim ela explicita: “Art. 172. Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.” (BRASIL, 1946). Dessa forma, alunos oriundos da classe trabalhadora só poderiam participar dessa etapa de ensino de maneira assistencialista.

No que tange ao campo da economia nesse momento, ele estava em crise, isto por conta da alta inflação. Como alternativa, Dutra lançou o Plano Salte, executado entre os anos de 1949 a 1953, englobando os setores da

saúde, alimentação, transporte e energia. Esse plano deveria estimular e desenvolver esses setores, visando a melhoria das condições de vida da população brasileira. Entretanto, tal medida acabou reduzindo pela metade o poder aquisitivo do salário mínimo na época, dessa forma, prejudicando a classe trabalhadora.

Em 1951, Vargas assume novamente à presidência do Brasil, contudo, dessa vez, de caráter legítimo. O ideário nacionalista assumido por Getúlio Vargas nesse momento influenciou significativamente as medidas lançadas no campo da economia. Em 1953 ocorre a criação da estatal Petrobras. Em resumo, verifica-se nesse período que o governo monopolizou o petróleo do território brasileiro, fator que levou grupos políticos ligados a países estrangeiros contestarem suas ações. Além do mais, o Estado fez bastante interferência na economia, o que desagradava os grupos que eram contrários ao seu governo.

Quando o opositor de Vargas morreu, o Jornalista Carlos Lacerda, Vargas foi acusado de mandar matá-lo, assim sendo, a posição pediu a sua renúncia, desta forma, Vargas escreveu uma carta de despedida e se suicidou no dia 24 de agosto de 1954. Com isso, Café Filho, seu vice, terminou o seu mandato e ficou no poder no período de 1954 a 1955.

No ano de 1956, foi a vez de Juscelino Kubitschek assumir a presidência do país, usando a campanha com o slogan *50 anos em 5*. Dessa forma, criou o Plano de Metas, dando prioridade a cinco áreas: energia, indústria, transporte, educação e alimentação. Porém, o plano só obteve sucesso nos três primeiros setores, não atingindo a alimentação e a educação.

Com vistas a atingir o desenvolvimento econômico, as principais políticas promulgadas pelo governo federal foram: a implantação da indústria automobilística; a expansão das usinas hidrelétricas; a implantação do Conselho Nacional de Energia Nuclear; a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Além disso, foi criada Brasília, a nova capital do país, localizada em Goiás, na região Centro-Oeste. Em seu governo, houve um aumento industrial em 80% e o Produto Interno Bruto (PIB) cresceu 7% ao ano.

O último presidente dessa experiência democrática foi Jânio Quadros, em 1961. Durante seu governo criou o plano de austeridade, com o objetivo de diminuir a inflação, entretanto, a moeda nacional estava desvalorizada em relação ao dólar, assim sendo, ocorreu um aumento de preço de um conjunto de produtos, tais como: combustível, pão e passagens de ônibus. Além de tudo, ficou sem apoio, o que impossibilitou de governar. Sua renúncia

aconteceu no dia 25 de agosto de 1961, o que fez ele ficar apenas seis meses no poder.

Cabe salientar que João Goulart assumiu o governo em um regime parlamentarista, assim sendo, os poderes do presidente não eram iguais ao regime presidencialista. Só em 1963, por meio de plebiscito que voltou a ser regime presidencialista. No campo educacional, contudo, houve um importante ganho, em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), uma lei que já vinha sendo debatida pelo Congresso Nacional desde a década de 1940 e já manifestada na Constituição Federal de 1934.

A conjuntura de forças antagônicas durante os anos 1960, em sintonia com o contexto internacional, principalmente alinhado aos Estados Unidos, em função do dito “perigo comunista”, fez emergir em países da América Latina ditaduras militares, no Brasil, a ditadura civil-militar teve início com um golpe em 1964 e encontrou seu fim em 1985.

METODOLOGIA

O referencial teórico utilizado neste texto é materialismo histórico dialético, que compreende que a história sempre pode se modificar e para poder entendê-la torna-se necessário compreender a totalidade, que é a sociedade capitalista. Assim sendo, o método permite, segundo Rodríguez (2004), captar as coisas em sua singularidade e a dialética oferece a possibilidade de um conhecimento sintético e completo da realidade em movimento.

Desse modo, para que a pesquisa científica possa ser plena, não se deve separar o universal (que é a totalidade) com o singular. Como aponta Sanfelice (2009) que para poder captar a singularidade é necessário olhar o universal. “Se o singular não existe por si, uma vez que está contido no universal, o universal não se institui sem as contraditórias relações das múltiplas singularidades. Captar o movimento, a tensão entre o singular e o universal é o fundamental da pesquisa” (SANFELICE, 2009, p. 198). Como foi dito anteriormente, o universal é a sociedade capitalista e o singular é o objeto de estudo, o ensino secundário.

Com vistas a atingir o objetivo desse trabalho, foram realizados:

- a. levantamento da literatura que trata da temática em tela, nesse caso, foram compulsados livros, artigos, teses e dissertações, coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no *Scientific Electronic Library Online*; entre outras bases de dados.

- b. levantamento documental em nível nacional, nesse caso, foram analisadas as normas legais que versaram sobre o ensino secundário, tais como Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, parte da Reforma Francisco Campos; Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, que estabeleceu a Lei Orgânica do ensino secundário, uma das reformas Gustavo Capanema, além da análise sobre a educação dentro de três Constituições Federais (1934, 1937 e 1946); bem como a coleta de dados quantitativos na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e no Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste item são salientados alguns dados quantitativos sobre o ensino secundário no Brasil, coletados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e no Anuário Estatístico do Brasil, do IBGE, já mencionados no item anterior. Cabe relatar que, apesar de não ter estabelecimentos de ensino suficientes para a demanda e não ser gratuito, no período do Governo Vargas, ocorreu um aumento do ensino secundário, como demonstra a tabela 1.

Tabela 1. Quantitativo de alunos matriculados no ensino secundário no Brasil (1932-1942)

Graus	1932	1942	Aumento Relativo
Ensino Primário	2.071.437	3.340.952	61%
Ensino Secundário	56.208	197.130	250%
Ensino Superior	21.526	18.036	16%

Fonte: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (INEP, 1944).
Organização: ROCHA, 2021.

Conforme a tabela 1, dentre os três níveis de ensino (primário, secundário e superior), o ensino secundário teve o aumento relativo mais significativo entre 1932 a 1942, em 250,0%. O ensino primário, que abrangeria naquele momento histórico as escolas isoladas, escolas reunidas e os grupos escolares, tiveram um aumento relativo de 61,0%, embora possuíssem, em termos absolutos, o maior número de alunos matriculados. No que concerne ao ensino superior, último nível de escolarização, nota-se que ele sofreu uma queda de 16,0%

No que toca ao quantitativo de instituições de ensino secundário, a tabela 2 salienta:

Tabela 2. Quantitativo de instituições de ensino secundário no Brasil (1932 -1942)

Anos	Unidades Escolares
1932	394
1933	417
1934	474
1935	520
1936	552
1937	629
1938	717
1939	782
1940	812
1941	868
1942	892

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP, 1944).
Organização: ROCHA, 2021.

Como explicitado na tabela 2, o quantitativo de instituições de ensino secundário foi aumentando ao longo dos anos de 1932 a 1942, não ocorrendo nenhum declínio, fator fundamental para o aumento do número de alunos matriculados nestas instituições, como demonstrou a tabela 1. Contudo, como já afirmado anteriormente, esse ramo de ensino não era obrigatório e nem gratuito, o que levanta a hipótese de que os alunos em sua maioria fossem da classe elitizada da sociedade. No caso dos alunos oriundos da classe trabalhadora, eles só conseguiam estudar em escolas públicas ou com bolsas nas escolas particulares. Além disso, é importante salientar que as escolas naquele momento eram, em sua maioria, privadas.

A tabela 3 mostra o crescimento do ensino secundário no fim da Era Vargas.

Tabela 3. Aumento do ensino secundário no fim da Era Vargas (1942-1945)

Anos	Unidades Escolares	Matrículas	Aprovações	Conclusões
1942	886	199.435	158.986	47.369
1943	1304	211.246	165.906	33.054
1944	1282	233.223	181.766	34.395
1945	1344	256.467	206.332	39.375

Fonte: LOURENÇO FILHO (1950).

A tabela 3 mostra um incremento de unidades escolares no fim da Era Vargas, embora tenha ocorrido uma queda desse número em 1944, quando comparado ao ano de 1943, voltando a crescer em 1945. Em relação ao número de matrículas, verifica-se aumento em todos os anos. No que tange ao quantitativo de alunos aprovados, à primeira vista parece ser alto, tendo em vista que ele vem aumentando conforme demonstra a tabela. Contudo, quando se subtrai o número de aprovações pelo número de matriculados, nota-se que em 1942 ocorreram 40.449 reprovações, em 1943, 45.340, em 1944, 51.457 e no ano de 1945, cerca de 50.135 reprovações. Infere-se que houve um aumento entre os anos de 1942 a 1944 e uma modesta diminuição em 1945. Com relação ao quantitativo de alunos concluintes, em 1943 houve uma queda nesse número e entre os anos de 1944 e 1945 verifica-se um aumento.

A tabela 4 salienta os primeiros dados do ensino secundário nos anos de democracia.

Tabela 4. O ensino secundário no primeiro ano da democracia (1946)

Ano	Unidades Escolares	Matrícula	Aprovações	Conclusões
1946	1.344	282.179	-	42.934

Fonte: LOURENÇO FILHO (1950).

Conforme explicitado na tabela 4, no ano de 1946 houve um incremento do número de matrículas no ensino secundário, sendo 26.712 matrículas a mais que no ano de 1945, porém, o número de unidades escolares continuou o mesmo, e em relação a conclusão do ensino secundário, aconteceu aumento quando comparado ao ano de 1945. A tabela 5 relata o número matrículas masculinas e femininas do ensino secundário.

Tabela 5: Quantitativo de matrículas masculinas e femininas no ensino secundário (1946)

Ano	Masculino	Feminino	Total
1946	167.257	114.922	282.179

Fonte: LOURENÇO FILHO (1950).

A tabela 5 ressalta que o quantitativo de meninos matriculados era maior que o número de alunas do sexo feminino, o que perfazia 60,0% do total de alunos matriculados no ensino secundário em 1946. Segundo menciona Lourenço Filho (1950), nos estados do Amazonas, Ceará, Paraíba, Pará, Piauí, Pernambuco, Minas Gerais, Bahia e Paraná, a matrícula de rapazes era sensivelmente igual a 2/3 do total de matrículas, entretanto, no Estado de Sergipe, a matrícula do sexo feminino superava a do masculino: 1.165 moças e 870 rapazes.

A tabela 6 examina o número de instituições de ensino secundário no ano de 1947.

Tabela 6. Quantitativo de instituições de ensino secundário (1947)

Ano	Capital	Interior	Total
1947	396	664	1.060

Fonte: LOURENÇO FILHO (1950).

A tabela evidencia que o número de estabelecimentos de ensino nas cidades do interior era muito maior em comparação as capitais (396), o que correspondia 62,6% do total. Cabe enfatizar que essas instituições eram em áreas urbanas, embora localizadas no interior, não existindo essa etapa escolar (ensino secundário) em áreas rurais do Brasil.

A tabela 7 denota o quantitativo de matrículas na capital e no interior, em 1947.

Tabela 7. Quantitativo de matrículas no ensino secundário (1947)

Ano	Capital	Interior	Total
1947	179.000	126.000	305.000

Fonte: LOURENÇO FILHO (1950).

Nota-se uma contradição quando a comparamos essa tabela com a tabela anterior, pois, mesmo o interior tendo o número de instituições de ensino secundário maior que as capitais do Brasil, o quantitativo de alunos matriculados era inferior, pelo menos em 1947.

A tabela 8 salienta o desenvolvimento do ensino secundário entre 1949 a 1952.

Tabela 8. Aumento do ensino secundário no Brasil (1949-1952)

Ano	Unidades Escolares	Corpo Docente	Matrícula Geral	Conclusões de Curso
1949	1.789	25.053	365.852	52.991
1950	2.072	28.610	406.920	60.048
1951	2.119	30.645	438.674	62.560
1952	2.265	31.238	460.210	68.094

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil (IBGE, 1954).
Organização: ROCHA, 2021.

A tabela denota que entre os anos de 1949 a 1952 houve um aumento tanto nas unidades escolares, corpo docente, matrículas em geral e de conclusões de curso. Isso significa que foi ampliado o número de acesso de alunos ao ensino secundário no país.

A tabela 9 ressalta as matrículas efetivas e conclusões de curso de 1956 a 1958.

Tabela 9. Ensino Secundário: Matrículas Efetivas e Conclusões de Curso (1956-1958)

Ensino secundário	Anos	Matrículas Efetivas			Conclusões de Curso		
		Ensino Público	Ensino Particular	Total	Ensino Público	Ensino Particular	Total
Ginásial ou 1º Ciclo	1956	168.446	349.169	517.615	20.900	48.615	69.515
	1957	190.074	365.006	555.080	22.862	51.025	73.887
	1958	213.821	392.580	606.401	25.009	53.856	78.865
Colegial ou 2º Ciclo	1956	28.503	48.237	76.800	5.728	11.928	17.656
	1957	31.990	49.164	81.154	5.813	11.719	17.532
	1958	36.684	52.078	88.702	6.479	12.585	19.064

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil (IBGE, 1960).
Organização: ROCHA, 2021.

Nesse sentido, verifica-se um número muito maior de matrículas e conclusões de curso no ensino privado em relação ao ensino público. Além disso, a tabela demonstra que as matrículas em sua maioria se encontravam no ensino ginásial, que era o primeiro ciclo do ensino secundário, com duração de quatro anos, como já mencionamos no início desse texto.

A tabela 10 frisa os gastos públicos com o ensino no ano de 1959.

Tabela 10. Gastos da União, Estados e Municípios com educação (1959)

Ensino	União	Estados	Municípios
Elementar	2.797.351.000,00	9.138.572.000,00	3.092.250.000,00
Médio	3.674.131.000,00	3.478.843.000,00	133.455.000,00
Superior	6.634.287.000,00	2.001.427.000,00	29.295.000,00

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP, 1962).
Organização: ROCHA, 2021.

Como é possível notar na tabela, os Estados eram os que mais fomentavam o ensino elementar (primário), seguidos pelos municípios e a União. Em relação ao ensino médio (ensino secundário), a União era o ente federativo que mais financiava esse nível, seguido pelos Estados e municípios. Já a educação superior, era a União que financiava a maior parte. A tabela 11 salienta os percentuais gastos pela União, Estados e Municípios com educação em 1959.

Tabela 11. Percentuais gastos pela União, Estados e Municípios com educação (1959)

Ensino	União	Estados	Municípios
Elementar	21%	62,5%	95%
Médio	28%	32,8%	4,1%
Superior	51%	13,7%	0,9%

Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP, 1962).
Organização: ROCHA, 2021.

Conforme explicitado na referida tabela, os investimentos realizados em educação nas porcentagens totais demonstram que os municípios fomentavam mais em relação ao ensino elementar, 95%, enquanto os Estados financiavam mais o nível médio (ensino secundário), sendo 32,8%, e a União investia mais na educação superior, com 51%.

Em dezembro de 1961 foi implantada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nesse contexto, o ensino secundário passou a ser denominado ensino médio, com duas ramificações: secundária e técnica. “Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. (BRASIL, 1961).

O exame de admissão continuava sendo obrigatório, “Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo”. (BRASIL, 1961).

A divisão do ensino secundário ficou da seguinte forma: “[...] § 1º O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo”. (BRASIL, 1961). Além disso, o ensino técnico dividiu-se em três cursos: Agrícola, industrial e comercial. “Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos”. (BRASIL, 1961).

No que concerne a conformação curricular do ensino secundário, a lei relatava:

§ 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 45. No ciclo ginásial serão ministradas nove disciplinas. *Parágrafo único.* Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso. Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série. § 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários.

2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários. (BRASIL, 1961)

No curso ginásial nota-se que teriam nove disciplinas e no curso colegial nos dois primeiros anos seriam oito matérias e no terceiro ano o

currículo seria diversificado. Além disso, foi incluído o vocacional dentro das possibilidades dos colégios.

Ainda cabe ressaltar as seguintes questões:

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I - Duração mínima do período escolar:

- a. cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames;
- b. vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

II - cumprimento dos programas elaborados tendo-se em vista o período de trabalho escolar;

III - formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que desenvolva;

IV - atividades complementares de iniciação artística;

V - instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família;

VI - frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas. (BRASIL, 1961).

Em resumo, cabe salientar que o ensino de grau médio foi organizado da seguinte forma: sua duração mínima era de cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, vinte e quatro horas semanais de aulas, formação moral e cívica do aluno e frequência obrigatória.

No que concerne ao ensino técnico, é relevante frisar:

Art. 51. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino.

§ 1º Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos. (BRASIL, 1961).

O artigo relata que as empresas industriais e comerciais seriam obrigadas a ministrar as aprendizagens de ofícios e técnicas de trabalho aos funcionários que eram menores de idade, dentro das normas estabelecidas. Além disso, os cursos teriam duração de três anos.

Aos Conselhos (Federal e Estadual) de educação caberiam, conforme cita a lei:

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

- a. organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português;
- b. permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso;
- c. dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso. (BRASIL, 1961).

Dessa forma, os conselhos educacionais organizariam as distribuições das disciplinas obrigatórias, enfatizando o ensino da Língua Portuguesa. Já no que se refere às disciplinas optativas e a estrutura dos cursos noturnos, os estabelecimentos teriam permissão de decidir.

Em que pese o fato de o ensino secundário ser ministrado em sua maioria em escolas privadas, evidencia-se um aumento de matrículas ao longo dos anos, “em números absolutos cresceu de 581.600 em 1951 para 1.177.500 em 1960, em seus quantitativos de matrícula”. (ABREU, 1962). As instituições de ensino médio em áreas urbanas, nas capitais dos estados obtinham 45% dos alunos. Segundo Abreu (1962) no ano de 1961, dos 2.907 municípios do país, 1.396 não possuíam ainda qualquer estabelecimento de ensino médio, e, dos 1.551 municípios onde havia a escola média, 1.022 a tinham, apenas, no primeiro ciclo.

Os resultados apontam que mesmo com os avanços das escolas de ensino secundário e aumento do número de matrículas, essa etapa da educação era considerada da elite, pois, a maior parte das instituições eram particulares, ou seja, não destinadas a classe trabalhadora. Assim sendo, a entrada e permanência de alunos filhos da classe trabalhadora era por meio de bolsas de estudos em estabelecimentos de ensino particulares, ou comprovando falta de recursos nas escolas públicas, fator que dificultaria o aluno a frequentar as aulas e concluir o curso, pois, como já foi comentado ao longo deste texto, esse nível de ensino não era gratuito e obrigatório para os estudantes nesse momento histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo salientou alguns elementos concernentes ao ensino secundário no Brasil no período de 1930 a 1961. Para tanto, foi necessário compreender a totalidade, dessa forma, foi explicitado como estava a sociedade brasileira naquele momento histórico.

Cumprir mencionar que durante a Era Vargas foram promulgadas duas reformas do ensino secundário. Em 1931 a Reforma de Francisco Campos, nela estabeleceu a divisão do ensino secundário em dois cursos, fundamental e o complementar, o primeiro com duração de cinco anos e o segundo com duração de dois anos, além de introduzir o exame de admissão.

Em 1942 foi elaborada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Gustavo Capanema. Tal reforma dividiu o ensino secundário em dois ciclos, o primeiro denominado ginásial, de quatro anos, e o segundo abrangendo dois ciclos paralelos, clássico e o científico, cada um com duração de três anos, além de apontar os deveres dos professores e alunos, e explicar sobre os componentes obrigatórios do ensino secundário.

Em dezembro de 1961 foi implantada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nessa lei, o ensino secundário passou a ser denominado ensino médio, sendo ministrado em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos e o colegial, de três anos, abrangendo os cursos secundários, como já mencionamos, técnicos e os normais, de formação de professores. Além disso, o exame de admissão continuava sendo obrigatório.

Em suma, os resultados frisados neste texto apontaram que mesmo com os avanços das escolas de ensino secundário e aumento do número de matrículas, essa etapa da educação era considerada da elite, pois, a maior parte das instituições de ensino eram particulares, ou seja, não destinadas a classe trabalhadora, assim sendo, a entrada e permanência de alunos filhos da classe trabalhadora era por meio de bolsas de estudos nos colégios privados, ou comprovando falta de recursos nas escolas públicas, dito isso, ocorriam assim dificuldade para frequentar as aulas, pois, como já foi comentado ao longo do trabalho, essa etapa escolar não era gratuita e obrigatória para os estudantes nesse momento histórico. Somente em 1971, com a reforma educacional da ditadura civil-militar que esse quadro será modificado.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. A Escola Média no Brasil: Aspectos quantitativos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 38, n. 88 p. 33-35, out./dez. 1962.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Chefe do Governo Provisório da República, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em 07 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934)**. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1937)**. Rio de Janeiro: Presidente da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm >. Acesso: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Presidente da República, 1942. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm >. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946)**. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 10 jun. 2021

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidente da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 jun. 2021

CURY, C. R. J.; NOGUEIRA, M. A. L. G. O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino. *In*: CUNHA, L.A. (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. p. 65-93.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Anuário Estatístico do Brasil 1954**. Rio de Janeiro: 1954. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1954.pdf>. Acesso: 10 jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Anuário Estatístico do Brasil 1956**. Rio de Janeiro, 1956. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1956.pdf>. Acesso: 10 jun. 2021.

INEP. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

INEP. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 2, n. 4 (out. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 38, n. 88 p. 33-35, out./dez. 1962.

LOURENÇO FILHO, M. B. Alguns elementos para estudo dos problemas do ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 14, n. 40, p. 79-97, set./dez. 1950.

MARX, Karl. **18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

RODRÍGUEZ, M. V. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **O Guardados de Inutensílios**, Campo Grande, v. 7, p. 17-30, 2004.

SANFELICE, J. L. História e Historiografia de Instituições Escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 192-200, set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639716/7283>. Acesso em 20 maio 2021.

O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES E TESES PUBLICADAS ENTRE 2015 E 2019

MARCOS VINICIUS MARQUES DA SILVA

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, marcos.marques@discente.ufma.br;

EDINÓLIA LIMA PORTELA

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, Professora do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, edinolia.portela@ufma.br.

RESUMO

O presente trabalho faz um panorama das pesquisas que abordam o estágio supervisionado em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas como objeto de investigação. Desse modo, realizamos um levantamento de publicações do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no intervalo de tempo entre os anos de 2015 e 2019, no qual foi possível selecionar 10 trabalhos. Utilizando dos aspectos teórico-metodológicos da abordagem qualitativa, a presente pesquisa é de cunho bibliográfico e caracteriza-se como uma pesquisa do tipo estado da arte. Os trabalhos selecionados foram analisados mediante as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2016), o que resultou na emergência de quatro categorias que versam sobre as principais temáticas abordadas nos trabalhos selecionados, a saber: “saberes, identidade e profissionalização docente”, “ação e reflexão docente”, “concepções e percepções dos licenciandos sobre o estágio” e “desenvolvimento profissional”.

Palavras-chave: Estado da Arte, Estágio Supervisionado, Licenciatura em Ciências Biológicas, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado configura-se como espaço de reflexão da prática docente, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação dos saberes docentes e de produção de conhecimentos (PIMENTA; LIMA, 2012). Nesse sentido, pode ser definido como um componente curricular que possibilita ao aluno-estagiário construir sua identidade docente e reconhecer-se como um profissional capaz de intervir em sua realidade por meio da reflexão, além de construir e mobilizar uma série de saberes inerentes à profissão docente.

Em virtude do caráter obrigatório nos cursos de licenciatura e as contribuições que pode trazer ao processo formativo, o estágio supervisionado se tornou objeto de estudo em pesquisas no campo da formação de professores. Segundo Pimenta e Lima (2012), o movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil data do início dos anos 1990, quando discussões acerca da indissociabilidade entre teoria e prática foram levantadas no campo da didática e da formação de professores. Tal discussão, segundo as autoras, deve-se ao fato de que estágio tem sido interpretado como a parte prática dos cursos, como um momento puramente técnico no qual as teorias seriam “testadas” e determinados saberes aplicados.

Entretanto, tratar o estágio como algo que se opõe à teoria pode gerar problemas no processo de formação profissional, uma vez que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ideia de que há uma prática sem teoria ou de que há uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37). Desse modo, de acordo com as autoras supracitadas, o estágio supervisionado não pode ser entendido apenas como o momento da prática, mas como uma “atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (PIMENTA, 1994, p. 121), que é pautada na investigação da realidade e marcada por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores que, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, podem ressignificar suas ações e práticas pedagógicas (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Nesta perspectiva, considerando o estágio supervisionado como “um dos pilares da formação inicial e da construção da identidade docente” (ASSAI, BROIETTI, ARRUDA, 2018, p. 3), o presente trabalho tem por objetivo realizar um panorama acerca das pesquisas que abordam o estágio supervisionado em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas como objeto

de investigação, partindo do levantamento de publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no intervalo de tempo entre os anos de 2015 e 2019.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da presente investigação foram utilizados os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem qualitativa de pesquisa. De acordo com Lüdke e André (2013), na abordagem qualitativa o ambiente é a principal fonte de coleta de dados e o pesquisador mantém contato direto com o objeto de estudo da investigação. Ainda segundo as autoras, neste tipo de abordagem, os dados coletados são predominantemente descritivos e sua análise segue um processo indutivo em que, embora o pesquisador não busque pela comprovação de hipóteses definidas a priori, é empregado um quadro teórico, com o devido rigor científico-metodológico, exigido tanto para a coleta, quanto para a análise e interpretação dos dados.

A pesquisa é de caráter bibliográfico, uma vez que constitui uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, neste caso teses e dissertações, sem precisar recorrer diretamente aos fatos ou fenômenos da realidade empírica (OLIVEIRA, 2007). Ademais, caracteriza-se como uma pesquisa do tipo “estado da arte” que, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 41), são pesquisas que possibilitam uma visão geral do que vem sendo produzido em uma área específica do conhecimento “que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes”. As autoras argumentam ainda que:

estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Nesse sentido, a presente investigação obedeceu aos procedimentos metodológicos para a construção de pesquisas do tipo estado da arte

recomendados por Romanowski (2002). Primeiramente, realizamos a definição dos descritores que auxiliaram no direcionamento e delimitação da busca pelas publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a saber: estágio supervisionado, estágio curricular, estágio curricular supervisionado e ciências biológicas.

Com o intuito de refinar ainda mais os resultados, realizamos a aplicação de filtros de pesquisa. Desse modo, utilizamos filtros como ano de publicação, levando em consideração as publicações realizadas de 2015 a 2019, bem como filtros que delimitaram as áreas de conhecimento, avaliação e concentração. Nestes últimos selecionamos àqueles relacionados às áreas da educação, ensino-aprendizagem, ensino de ciências, formação de professores, dentre outras áreas correlatas, o que nos levou ao total de 122 trabalhos.

Em seguida, realizamos a leitura dos títulos e palavras-chave dos resultados obtidos, estabelecendo como critério para constituição do corpus da pesquisa a presença de termos relativos aos descritores predefinidos. Feito isto, delimitamos o corpus da pesquisa em 10 trabalhos, sendo duas teses de doutorado e oito dissertações de mestrado. Os trabalhos pré-selecionados foram lidos, levando em consideração o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologia e conclusões.

Os resultados foram analisados mediante as propostas de análise de conteúdo definidas por Bardin (2016). Em síntese, a autora argumenta que o processo de análise de conteúdo envolve três etapas fundamentais, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira etapa, a pré-análise, é caracterizada como fase de organização e tem por objetivo sistematizar e operacionalizar as fases iniciais do processo analítico. Nesta fase, ocorre o que a autora denomina como “leitura flutuante”, que consiste na primeira aproximação do pesquisador com os dados a serem analisados.

Na investigação aqui descrita, esta etapa compreendeu todo o movimento de seleção do corpus acima descrito, além da identificação dos trabalhos selecionados de acordo com o sobrenome do autor e ano de publicação, por exemplo: MELLO-2015. Optamos por esta forma de representação por não haver sobrenomes iguais dentre os materiais selecionados e a utilização de “-” para diferenciar do modelo de citação da ABNT empregado neste trabalho.

A segunda etapa - exploração do material - “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração” (BARDIN, 2016,

p. 131). Nesta etapa, os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades de análise menores pertinentes em relação às características e representatividade dos trabalhos, face aos objetivos da investigação. É realizado ainda a categorização das unidades de análise, obedecendo aos critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade (BARDIN, 2016).

No contexto desta investigação, a etapa de exploração do material compreendeu o processo de leitura exhaustiva dos resumos, questões problematizadoras, objetivos e considerações finais das teses e dissertações. Ao realizar este movimento, identificamos uma série de recorrências, convergências e divergências de palavras e temáticas que nos levaram a construção de quatro categorias, a saber: “saberes, identidade e profissionalização docente”, “ação e reflexão docente”, “concepções e percepções dos licenciandos sobre o estágio” e “desenvolvimento profissional”. As categorias e os trabalhos que as compõem serão melhor explorados e descritos na próxima seção.

A finalização do processo de Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2016), ocorre com a etapa denominada tratamento dos resultados. Nesta, é realizada a interpretação das categorias, na qual são atribuídos significados aos dados construídos com base no objetivo da pesquisa e no referencial teórico adotado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção está dividida em duas subseções. Primeiramente explicitamos as características gerais das pesquisas que constituíram o corpus desta investigação com informações como: autores, título das publicações, tipo de publicação (tese ou dissertação), local e ano de publicação, questão de pesquisa, objetivos, procedimentos metodológicos e referencial de análise empregado. Posteriormente, apresentamos a categorização realizada por meio da análise de conteúdo, tecendo considerações acerca do conteúdo e resultados das pesquisas.

Caracterização do corpus da investigação

Para melhor visualização e compreensão das discussões que serão tecidas ao longo desta seção, elaboramos inicialmente uma série de quadros, nos quais poderão ser observadas as principais informações acerca dos

trabalhos selecionados. Diante disto, destacaremos algumas considerações iniciais sobre o corpus da investigação.

Observa-se que, dentro do espaço de tempo (2015 a 2019) e filtros de pesquisa empregados no presente estudo, a maioria dos trabalhos publicados compreendem dissertações de mestrado (acadêmico e profissional) com o total de oito publicações. Em contraste, as teses de doutorado compreendem apenas dois trabalhos.

Quanto ao volume de publicações ao longo do espaço de tempo definido, nota-se que a maioria das publicações foram realizadas no ano de 2015, com o total de cinco trabalhos, seguido dos anos de 2016 e 2017, ambos com dois trabalhos. No ano de 2018 encontramos apenas uma publicação e para o ano de 2019 não obtivemos resultados. Embora este resultado demonstre uma queda no número de publicação ao longo do tempo, não podemos chegar a uma afirmação devido a falhas de ordem técnica presentes no banco de dados utilizado, além da burocracia enfrentada para a publicação dos trabalhos na plataforma, o que pode explicar a ausência de trabalhos no ano de 2019.

No que tange ao local de publicação encontramos trabalhos publicados na maioria das regiões do país, exceto a região Norte. As regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sul concentram a maioria dos trabalhos, com três publicações cada, distribuídas entre a Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). A região Sudeste apresenta apenas um trabalho publicado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Quadro 1. Corpus da pesquisa.

AUTOR (A)/ IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO	ANO
Luzia Cristina de Melo Galvão (GALVÃO-2018)	O estágio supervisionado em ciências biológicas na profissionalização docente e na construção da identidade do futuro professor	T	UFS	NORDESTE	2018

AUTOR (A)/ IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO	ANO
Clarisse Marques de Almeida Dias (DIAS-2017)	O estágio supervisionado obrigatório sob a ótica dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande	M	UFMS	CENTRO-OESTE	2017
Nathalia Coimbra Martins da Rocha (ROCHA-2017)	O papel do estágio supervisionado na formação do professor reflexivo de Biologia: uma discussão dos estagiários a partir dos diários de campo	M	UNIRIO	SUDESTE	2017
Leila Valderes Souza Gattass (GATTASS-2016)	Um estudo de caso sobre o estágio curricular supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas: possibilidades e limites na Universidade do Estado de Mato Grosso	D	UFMT	CENTRO-OESTE	2016
Quiteria Costa de Alcantara Oliveira (OLIVEIRA-2016)	Formação docente: saberes mobilizados e produzidos no contexto do estágio supervisionado do Instituto Federal	M	UNB	CENTRO-OESTE	2016
Ana Cecilia Romano de Mello (MELLO-2015)	Desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas	M	UFPR	SUL	2015
Nilda Masciel Neiva Gonçalves (GONÇALVES- 2015)	A prática docente dos alunos-mestres de biologia: saberes mobilizados no estágio supervisionado	M	UFPI	NORDESTE	2015
Patricia Santana Reis (REIS-2015)	Experiências, narrativas e experimentações: o Estágio Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas em classes de Educação de Jovens e Adultos	M	UNEB	NORDESTE	2015
Flavio Fraquetta (FRAQUETTA-2015)	Desenhando-me como professor de Ciências Naturais: concepção antes e depois do contato com a sala de aula	M	UNESPAR	SUL	2015
Caciele Guerch Gindri de Bastos (BASTOS-2015)	Iniciando a docência: a construção do perfil profissional na visão dos futuros professores de Ciências da UFPEL	M	UFPEL	SUL	2015

AUTOR (A)/ IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO	ANO
Ana Cecília Romano de Mello (MELLO-2015)	Desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas	M	UFPR	SUL	2015

Fonte: autores.

A definição do problema de pesquisa ou questão norteadora constitui etapa fundamental em uma pesquisa científica, no sentido de delimitar o objeto de pesquisa e orientar a investigação. Do mesmo modo, os objetivos também são essenciais pois expressam o que se pretende responder com a investigação empreendida, os passos que precisarão ser seguidos e o que se pretende alcançar ao término da pesquisa (MINAYO, 2002). Desse modo, no quadro 2 apresentamos as questões norteadoras e os objetivos das pesquisas que compõem o corpus desta investigação.

Quadro 2. Questões norteadoras e objetivos das teses e dissertações

TRABALHO	QUESTÃO NORTEADORA	OBJETIVO
GALVÃO 2018	Quais os efeitos do estágio supervisionado na profissionalização docente e na formação da identidade do futuro professor de Ciências e Biologia?	Identificar os efeitos do Estágio Supervisionado na formação da identidade docente e na profissionalização dos professores em Ciências Biológicas por meio da relação entre teoria e prática.
DIAS 2017	Mas será que o estágio realmente proporciona essa interação (teoria e prática)? Qual a compreensão e perspectiva dos alunos sobre o estágio? Como o estágio contribui para a formação inicial?	Investigar as concepções, contribuições e expectativas dos alunos do curso Licenciatura em Ciências Biológicas da UFMS, Campus de Campo Grande, sobre o estágio.
ROCHA 2017	Como a disciplina de estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas vem contribuindo para a formação do professor reflexivo na perspectiva freireana?	Problematizar os estágios supervisionados como momentos de reflexão sobre a prática docente.
GATTASS 2016	Qual o papel do estágio curricular na formação dos saberes docentes e de que forma o mesmo pode contribuir na profissionalização da docência?	<i>Não explicita os objetivos da pesquisa – subtende-se que o objetivo seja:</i> Analisar a contribuição do Estágio Curricular Supervisionado na formação dos saberes para a docência em Ciências Biológicas.

TRABALHO	QUESTÃO NORTEADORA	OBJETIVO
OLIVEIRA 2016	Em que medida o Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e de Licenciatura em Computação ofertado pelo IFTO, Campus Araguatins, se constitui como espaço de articulação entre teoria e prática e como processo de formação profissional docente?	Analisar o significado atribuído ao Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial de professores proposto pelos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e em Computação do Instituto Federal de Tocantins, Campus/Araguatins na perspectiva de articulação entre saberes teóricos e práticos e no desenvolvimento de habilidades fundamentais à docência.
MELLO 2015	O que o professor aprende na socialização com os estagiários? Que mudanças essa socialização lhe proporciona? Como as condições de seu trabalho influenciam essa aprendizagem? Como sua trajetória pessoal e profissional se relacionam a essa aprendizagem? Que tipo de desenvolvimento profissional está sendo possibilitado para o professor supervisor durante o estágio?	Compreender o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica supervisores de estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas.
GONÇALVES 2015	Quais as características da prática docente dos alunos-mestres de Biologia e quais as formas de mobilização e aquisição de saberes no Estágio Supervisionado?	Analisar a prática docente dos alunos-mestres de Biologia e as formas de produção e mobilização de saberes no Estágio Supervisionado.
REIS-2015	Quais as contribuições que o estágio supervisionado realizado em classes de Jovens e Adultos traz para a formação dos professores de Ciências Biológicas? Como atuam os estudantes de Ciências Biológicas em turmas de Jovens e Adultos, durante o Estágio Supervisionado?	Compreender as práticas docentes de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, assim como as contribuições desta experiência para a formação de professores.
FRAQUETTA-2015	Quais as concepções que os acadêmicos em formação inicial do curso de Ciências Biológicas apresentam em relação às práticas docentes?	Investigar as reflexões sobre o que é ser professor, antes e depois do contato com a sala de aula, este proporcionado pelo estágio supervisionado obrigatório dos cursos de Licenciatura
BASTOS-2015	Na visão dos acadêmicos, qual o perfil docente está sendo construído ao longo da formação de professores de ciências da UFPEL?	Verificar qual o perfil de professor de ciências que está sendo constituído no Curso de Ciências Biológicas da UFPEL.

Fonte: autores.

Por meio de uma análise preliminar tanto dos títulos, quanto das questões norteadoras e objetivos das pesquisas selecionadas, observa-se que a

maioria dos trabalhos abordam temáticas relacionadas à formação inicial docente, problematizando o estágio como espaço de articulação de saberes teóricos e práticos, como componente curricular que propicia a mobilização e desenvolvimento de saberes docentes, além das concepções e/ou percepções dos licenciandos no que tange às contribuições do estágio para o aperfeiçoamento da prática profissional e construção da identidade docente.

No universo desta pesquisa, apenas um trabalho (MELLO-2015) apresentou uma temática bastante distinta do convencional ao abordar o estágio como uma espécie de formação continuada que também pode trazer contribuições à formação do professor supervisor no momento em que este estabelece relações com os estagiários que recebe em sua sala de aula.

Vale destacar que o movimento de identificação das questões norteadoras e objetivos constituiu tarefa árdua durante o desenvolvimento desta pesquisa. Isto porque um número significativo de trabalhos não apresenta essas informações no resumo da publicação e, em alguns casos, como no trabalho identificado como GATTASS-2016, não foi possível encontrar de forma explícita os objetivos da pesquisa, nem mesmo analisando o trabalho na íntegra. A informação que compõe o quadro acima partiu do que foi possível identificar nas entrelinhas do texto.

Concordamos com Ferreira (2002) ao problematizar pesquisas do tipo estado da arte que partem apenas da leitura dos resumos das publicações. Entendemos que apenas os resumos não são suficientes para fornecerem uma ideia geral da temática investigada, uma vez que por serem muito sucintos e, em muitos casos, elaborados de forma equivocada, não são suficientes para a divulgação dos resultados e das possíveis contribuições dessa produção para a melhoria do sistema educacional” (MEGID, 1999 apud FERREIRA, 2002, p. 266).

Entretanto, salientamos a importância de que o processo de elaboração dos resumos seja cuidadoso e descreva as principais informações da pesquisa como o objetivo geral, a natureza da pesquisa, a metodologia empregada, o referencial teórico, o campo empírico, as técnicas de coleta/construção de dados, os sujeitos ou objetos e métodos de tratamento dos dados, os resultados e as considerações finais. De acordo com Garrido (1993 apud FERREIRA, 2002, p. 262), um resumo bem feito facilita o acesso a esses estudos e “agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa”.

Os procedimentos metodológicos também constituem elementos fundamentais na construção de uma pesquisa. De acordo com Minayo (1994, p. 16):

a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.

Nesta fase da pesquisa são descritos todos os procedimentos empregados pelo pesquisador para o desenvolvimento da investigação. Nela precisa constar o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes ou objetos de investigação, os instrumentos empregados para a construção/coleta de dados, as técnicas e referenciais metodológicos utilizados para realizar o tratamento e categorização desses dados e o referencial teórico que embasa a análise, interpretação e discussão dos resultados obtidos.

No contexto da presente investigação, nota-se que nem todos os trabalhos analisados apresentam os elementos acima descritos. Ressaltamos, ainda, que assim como ocorreu com as questões norteadoras e objetivos, os procedimentos metodológicos também não foram descritos no resumo de parte dos trabalhos analisados. Para ter acesso a essas informações tivemos que, quando presente, realizar a leitura do capítulo metodológico dos trabalhos. No quadro 3 sintetizamos os principais procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas analisadas.

Quadro 3. Procedimentos metodológicos empregados pelos trabalhos analisados.

TRABALHO	TIPO DE PESQUISA	CONTEXTO/ SUJEITOS	COLETA DE DADOS	TRATAMENTO DOS DADOS	REFERENCIAL DE ANÁLISE
GALVÃO-2018	Abordagem quanti-qualitativa	46 recém-ingressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe, Campus de São Cristóvão - SE e 36 licenciandos que estavam cursando as disciplinas de Estágio Supervisionado do mesmo curso.	Questionário e grupo focal	Análise de conteúdo (Bardin, 2009) Método de análise do grupo focal de (Gatti, 2005)	Selma Garrido Pimenta, António Nôvoa e Maurice Tardif e seus colaboradores
DIAS-2017	Abordagem qualitativa	40 alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.	Questionário	Análise de conteúdo (Bardin, 2011)	Não explícita
ROCHA-2017	Não explícita	1 estagiário do curso de Ciências Biológicas da UNIRIO	Diários de campo.	Não explícita	Paulo Freire Richard Rorty
GATTASS-2016	Pesquisa Qualitativa; Estudo de Caso.	6 alunos egressos da primeira turma do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na Modalidade a Distância (DEAD/UNEMAT)	Projeto Pedagógico e o Programa do estágio; Entrevistas abertas.	Análise de conteúdo (Bardin, 2009)	Dewey (1959), Shulman (1986), Schön (1992), Freire (2000), Gauthier (1998), Nôvoa (2002), Tardif (2002), Pimenta (2005), Lima (2008), Krasilchick e Carvalho (2013).
OLIVEIRA-2016	Abordagem qualitativa; Documental.	Licenciaturas em Ciências Biológicas e Computação, ofertadas pelo IFTO, Campus Araguatins (TO). Teve 13 participantes proporcionalmente aos dois cursos, sendo: 8 alunos, 2 supervisores de estágio, 1 professor do referido componente curricular e 2 professores regentes das escolas.	Documentos legais normalizados das políticas nacionais para formação de professores, dos projetos pedagógicos dos cursos, do regulamento de Estágio Curricular Supervisionado; Observação metódica; Entrevista semiestruturada; Questionário	Não explícita	Pimenta (2009), Pimenta e Lima (2012), Rios (2010), Freire (2011), Campos (2007), Tardif (2012), Nôvoa (1995), Canário (2001), Piconex (2003), Gatti (2010), Libâneo (2010), Demo (2005), Chizzotti (2006), Gatti (2010).
MELLO-2015	Abordagem qualitativa	5 professores supervisores de estágio que trabalham em escolas públicas estaduais em Curitiba e receberam estagiários do curso de Ciências Biológicas de uma universidade pública da cidade.	Entrevistas semiestruturadas	(LESSARD- HÉBERT et al., 2012)	Bourdieu (1983), Day (2005)

TRABALHO	TIPO DE PESQUISA	CONTEXTO/ SUJEITOS	COLETA DE DADOS	TRATAMENTO DOS DADOS	REFERENCIAL DE ANÁLISE
GONÇALVES-2015	Abordagem qualitativa	8 discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPI - Campus Senador Helvídio Nunes de Barros que realizavam o Estágio de Regência em escolas da rede pública de ensino do município de Picos e 8 docentes da rede pública de ensino que são graduados em Biologia e são supervisores de estágio.	Questionário misto; Entrevistas Semiestruturadas.	Análise de conteúdo (BARDIN, 2011)	Krasilchick (1987, 1983), Brito (2007), Delizoicov; Angotti (1990), Imbernón (2007, 2010), Mendes Sobrinho (2002, 2007, 2011), Nóvoa (1992, 1995, 2000), Carvalho (2001), Marandino, Selles e Ferreira (2009); Pimenta (2011).
REIS-2015	Pesquisa qualitativa; Abordagem (auto)biográfica.	6 alunos que cursaram os componentes curriculares Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II na Universidade do Estado da Bahia, Campus VI, município de Caetité, interior da Bahia.	Memoriais de formação; Entrevistas narrativas; Observações das aulas de estágio.	Não explícita	Não explícita
FRAQUETT A-2015	Pesquisa qualitativa	16 licenciandos do terceiro ano do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavai	Observação participante; Questionamento: Que tipo de professor gostaria de ser e para que sociedade? Assim como a elaboração de um desenho que delineasse o significado que tem para o acadêmico em ser um professor de Ciências.	Thomas; Pedersen e Finson (2001)	Não explícita
BASTOS-2015	Pesquisa qualitativa; Estudo de caso.	12 alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPEL, ingressantes no ano de 2012, matriculados na Disciplina de Estágio Supervisionado II	Questionários semiestruturados e individualizados; Observação não participante da prática pedagógica no Ensino de Ciências (com apenas 2 sujeitos).	Análise de Conteúdo (Minayo, 1992)	Não explícita

Fonte: autores.

Com base na análise das teses e dissertações e construção do quadro acima, constatamos que a maioria das pesquisas (oito trabalhos) utilizam a abordagem qualitativa para realizar suas respectivas investigações. Ademais, observa-se que apenas uma pesquisa (GALVÃO-2018) caracteriza-se com quanti-qualitativa, abordagem de pesquisa que mescla elementos da pesquisa qualitativa e quantitativa. O trabalho denominado como “ROCHA-2017”, embora apresente aspectos que o classifiquem como uma pesquisa qualitativa, em nenhum momento explicita que o trabalho segue os pressupostos epistemológicos deste tipo de abordagem.

Quanto ao tipo de pesquisa, a maioria dos trabalhos não explicita esta informação. Desse modo, conseguimos identificar apenas pesquisas do tipo estudo de caso em GATTASS-2016 e BASTOS-2015, pesquisa documental em OLIVEIRA-2016 e pesquisa autobiográfica em REIS-2015. Para Godoy (1995) o estudo de caso, caracteriza-se como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente, visando o exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.

A pesquisa documental, como o próprio nome sugere, é um tipo de pesquisa que tem o documento como objeto de investigação. Ainda segundo os autores, este tipo de pesquisa constitui um procedimento que utiliza de diferentes métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos, dos mais variados tipos, que ainda não passaram por um tratamento analítico (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Por sua vez, a pesquisa autobiográfica é um tipo de pesquisa que utiliza de diversas fontes, como: narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral que auxiliam na construção de um memorial dos sujeitos. De acordo com Abrahão (2003, p. 80) neste tipo de pesquisa a memória constitui componente fundamental “na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo”.

No que se refere aos instrumentos utilizados para a coleta/construção dos dados, vale destacar que a maioria dos trabalhos associam diferentes instrumentos de coleta para construir seus dados. Observamos que o questionário é o instrumento mais utilizado, seguido das entrevistas e das observações. Instrumentos diferentes destes são vistos apenas em GALVÃO-2018 que, associado ao questionário, utiliza a técnica do grupo focal e FRAQUETTA-2015, que utiliza desenhos como forma de coletar seus dados.

Para o tratamento dos dados coletados, a Análise de Conteúdo se destaca como a mais utilizada. Identificamos quatro trabalhos que utilizaram as técnicas de análise definidas por Laurence Bardin e um trabalho com as definidas por Maria Cecília Minayo. Vale ressaltar que quatro trabalhos não explicitam nenhum tipo de referencial empregado para o tratamento dos dados, fato preocupante visto que, ao nosso olhar, pode comprometer o rigor científico empregado na investigação.

Do mesmo modo, um número significativo de pesquisas (quatro trabalhos) não explicita o referencial teórico utilizado para a análise e interpretação dos dados. Por outro lado, quando possível a identificação, constatamos que os autores mais referenciados são: Selma Garrido Pimenta, António Nóvoa e Maurice Tardif com seus respectivos colaboradores.

Até aqui realizamos uma caracterização geral dos trabalhos selecionados. Na próxima seção apresentaremos o resultado da categorização realizada na presente investigação, apontando os principais resultados das pesquisas selecionadas.

O Estágio supervisionado na licenciatura em ciências biológicas: o que dizem as pesquisas?

Ao longo do processo de categorização, foi possível identificar quatro categorias. Desse modo, no quadro 4 são apresentados as categorias delimitadas, suas respectivas descrições e os trabalhos que a compõem. Em seguida discutiremos cada uma das categorias, apresentando fragmentos representativos dos trabalhos analisados.

Quadro 4. Categorização do corpus da pesquisa.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	TRABALHOS
Saberes, Identidade e Profissionalização Docente	Trabalhos que versam sobre a articulação entre saberes teóricos e práticos, a construção e mobilização de saberes docentes, bem como implicações do estágio para a construção da identidade enquanto professor e profissionalização docente. Unidades de registro: teoria e prática, saberes e saberes docente, identidade docente, profissionalização docente.	GALVÃO-2018; GATTAS-2016; OLIVEIRA-2016; GONÇALVES-2015.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	TRABALHOS
Ação e Reflexão Docente	Trabalhos que versam sobre a prática docente, seja ela como espaço de reflexão ou o estágio como espaço de aperfeiçoamento desta. Unidades de registro: prática docente, ação docente, práticas pedagógicas.	ROCHA-2017; REIS-2015
Concepções e Percepções dos Licenciandos Sobre o Estágio	Trabalhos que versam sobre as concepções ou percepções acerca da realização do estágio e as contribuições que este componente curricular os trouxe. Unidades de registro: concepção, percepção, visão dos licenciandos	DIAS-2017; FRAQUETTA-2015; BASTOS-2015
Desenvolvimento Profissional	Trabalhos que versam sobre o estágio enquanto formação continuada e as contribuições que podem trazer para o professor em exercício. Unidades de registro: desenvolvimento profissional, ideia de formação continuada.	MELLO-2015

Fonte: autores.

De maneira geral, os trabalhos alocados na categoria *Saberes, Identidade e Profissionalização Docente*, demonstram o estágio supervisionado como um componente curricular que possibilita a construção de saberes inerentes à profissão docente. Os resultados indicam que saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais foram construídos e mobilizados pelos alunos durante a realização do estágio supervisionado. De acordo com o trabalho de Gonçalves (2015), a mobilização e/ou construção destes saberes ocorre em diferentes momentos como:

[...] na escolha de recursos didáticos para o ensino, no diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos, na elaboração de planos de aula, na confecção de jogos didáticos, na elaboração de atividades escolares, no relacionamento com alunos e professor supervisor e durante a reflexão sobre sua prática. A mobilização dos saberes ocorre em momentos de tomada de decisão para superação dos desafios cotidianos e próprios da profissão docente. (GONÇALVES, 2015, p. 128)

No contexto do estágio supervisionado, os alunos começam a perceber a escola sob outra ótica, em outras palavras, começam a perceber a escola com o olhar de professores. Ao realizar este movimento, os alunos identificam os condicionantes do campo de atuação profissional. No trabalho de Oliveira (2016), os estagiários relatam inúmeras dificuldades relativas a:

[...] estrutura física e equipamentos tecnológicos para a implementação das aulas planejadas; grande quantitativo de atividades extracurriculares que acabam comprometendo o cronograma planejado; distanciamento entre a instituição formadora e as escolas campo, no que se refere ao envolvimento de toda a equipe como corresponsável pela formação dos alunos no âmbito da prática do estágio supervisionado (OLIVEIRA, 2016, p. 111).

Essa aproximação do ambiente escolar, para Galvão (2018) não reforçou nos sujeitos o desejo de “ser professor”, uma vez que, por meio do contato com a realidade do ambiente escolar, vivenciados durante a prática do estágio, os licenciandos, ao final deste componente curricular, não desejavam seguir na profissão. Tal fato revela um possível impeditivo de construção de uma identidade docente.

Ademais, percebe-se que as experiências vivenciadas no contexto do estágio fomentam diversos sentimentos e expectativas nos licenciandos que vão desde frustrações e medo de enfrentar o novo, até ao sentimento de realização e motivação para dar continuidade ao movimento de formação. Entretanto, como reflexo da formação, marcada pela dicotomia entre teoria e prática e disparidade entre saberes disciplinares e pedagógicos, os licenciandos apresentam o que no trabalho de Oliveira (2016) é denominado como postura pragmática.

Ao assumirem esta postura, os discentes veem o estágio como um laboratório de testagem de conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, uma vez que não veem a relação dos conhecimentos aprendidos na universidade com o currículo do ambiente escolar. Para Gattass (2016), isso é indício de uma dificuldade de compreensão da concepção do estágio enquanto tempo e espaço para o desenvolvimento dos saberes que envolvem a profissão docente. Nesse sentido, os trabalhos desta categoria apontam para a necessidade de integração das disciplinas pedagógicas com as que compõem o núcleo específico do curso de licenciatura, bem como um estreitamento das relações entre universidade e escola como forma de minimizar esta problemática.

No que se refere à categoria *Ação e Reflexão Docente*, evidencia-se o estágio como importante espaço de reflexão na e sobre a ação docente. No trabalho de Reis (2015), que analisou o estágio supervisionado em uma turma de EJA, é destacado que o estágio nessas turmas é relevante para o crescimento pessoal e profissional dos licenciandos.

A autora evidencia ainda que o espaço da EJA é um lugar de produção de sentidos para a docência, fundamental para os futuros professores de Ciências e Biologia, uma vez que as angústias e superações experienciadas, as relações estabelecidas com o professor tutor e as práticas desenvolvidas durante as regências, oferecem aos licenciandos condições para uma atuação profissional adequada e reflexiva.

Por outro lado, Rocha (2017), que por meio da análise dos diários de campo dos estagiários, problematiza o estágio supervisionado como momento de reflexão sobre a prática docente, evidencia uma mudança nas ações e processos reflexivos dos licenciandos ao longo do estágio. A autora percebe um avanço em termos de riqueza de detalhes nos relatos, além de análises mais aprofundadas que indicam maior capacidade de reflexão tanto sobre o que vivenciam no estágio quanto sobre os próprios diários escritos. O estagiário, segundo a autora, apresenta de forma mais clara a capacidade de autoavaliação e de reflexão sobre suas posturas diante das turmas. Rocha (2017) destaca ainda que os diários:

passam a contemplar uma análise da percepção das reações dos alunos diante das aulas e dos acontecimentos, além de começar a refletir sobre as causas e consequências das próprias ações e das ações do professor regente das turmas [...] (ROCHA, 2017, p. 53).

No que tange às ações dos professores supervisores, percebe-se que eles também exercem função primordial para a ação e formação profissional dos licenciandos. No trabalho de Rocha (2017) isso é evidenciado no momento em que um dos diários revela admiração do licenciando em relação ao professor supervisor no que se refere à forma como ele faz a gestão da classe e da matéria, bem como estabelece relações com os alunos e os próprios estagiários. Nesse sentido, Rocha (2017) salienta a importância de que o professor regente da turma participe ativamente no processo de formação do estagiário, tendo consciência de que seus atos implicarão diretamente na formação do licenciando.

Na categoria *Concepções e Percepções dos Licenciandos Sobre o Estágio*, percebe-se que uma concepção recorrente entre os licenciandos se refere ao estágio como um lugar de colocar em prática os conhecimentos aprendidos na universidade. Isso fica bastante evidente no trabalho de Dias (2017):

[...] os alunos esperam do estágio um ambiente prático de treinamento de sua ação docente, orientada pelos professores

orientadores e supervisores [...] os alunos anseiam por materiais que possam abordar sobre a realidade escolar, de modo a simplificar pontos positivos e negativos da profissão, além de ter acesso a casos e exemplos de métodos que foram aplicados e tiveram sucesso (DIAS, 2017, p. 113-114).

Essa visão pragmática do estágio dá-se mais uma vez em decorrência da dicotomia entre teoria e prática e a disparidade entre os conteúdos vistos ao longo do processo formativo e o que realmente representa o espaço escolar. Na fala dos estagiários é recorrente a necessidade de maior aproximação entre universidade e escola, como pode ser observado no trabalho de Bastos (2015), em que os alunos fazem algumas sugestões para o processo de formação inicial:

[...] como a inserção de mais práticas desde o início do curso, as aulas mais voltadas para o ensino de ciências, disciplinas pedagógicas mais significativas e, ainda uma maior aproximação entre a universidade e as instituições de ensino. os sujeitos sugerem uma reestruturação no currículo a fim de melhorar a dinâmica dos estágios supervisionados (BASTOS, 2015, p. 106).

De acordo com Fraquetta (2015), é a partir do contato direto com a sala de aula, que os futuros professores vivenciam a sua carreira futura e são conduzidos a uma reflexão a partir da experiência docente ao longo do estágio. Os estagiários começam a dimensionar o real significado que tem o “ser professor”, ressaltam a importância de estar em constante atualização, além de revelarem uma série de inseguranças em relação à prática docente. Dentre as inseguranças, Fraquetta (2015) evidencia que os estagiários destacam as relações interpessoais, o domínio dos conteúdos e as possíveis frustrações. O autor destaca ainda que, para os futuros professores, o estágio supervisionado, pode ser um momento de decisão em permanecer na docência ou escolher um novo caminho ao se depararem com a realidade escolar.

Esse último aspecto também foi observado no trabalho de Dias (2017). De acordo com a pesquisa da autora, existe uma preferência dos alunos por lecionar no ensino superior em seu futuro profissional à medida que “o aluno da graduação percebe a diferença das condições de trabalho e a realidade dos dois “mundos” e por isso prefere o âmbito universitário para atuar profissionalmente” (DIAS, 2017, p. 114).

Por fim, na categoria *Desenvolvimento Profissional*, apenas um trabalho foi alocado. Neste trabalho, Mello (2015) busca compreender o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica supervisores de estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas. Apoiada na análise sociológica de Pierre Bourdieu, Mello (2015) argumenta sobre a existência de uma violência simbólica exercida pela universidade sobre a escola e, conseqüentemente, sobre o professor supervisor que o destitui de autonomia. Embora o estágio contribua para o desenvolvimento profissional dos docentes supervisores, a autora evidencia uma dependência desses professores em relação aos conhecimentos produzidos pela universidade que precisa ser rompida, uma vez que tal dependência caracteriza-se como relações tecnicistas e pouco autônomas.

Nesse sentido, Mello (2015) recomenda que haja investimento em parcerias entre universidade e escola que não reforcem esse tipo de violência e possibilitem que o estágio supervisionado, articulado com as necessidades formativas dos professores supervisores, extrapolem a lógica tecnicista no trabalho do professor, estimulando a autonomia da escola e dos professores supervisores, contribuindo para o desenvolvimento profissional destes indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui empreendida corrobora com os resultados das pesquisas já realizadas em torno do estágio supervisionado. Ao longo deste trabalho pudemos evidenciar o estágio curricular como um espaço de construção e mobilização de saberes, de construção da identidade profissional e profissionalização docente e aprimoramento da formação docente seja ela inicial ou continuada. Entretanto, evidenciamos também que as problemáticas que permeiam esse componente curricular ainda resistem. O estágio continua a ser desenvolvido em seu sentido mais tradicional e conservador, dividido entre as etapas de observação, participação e regência, sem muitos momentos de reflexão. Ademais, é recorrente a concepção do estágio como uma espécie de “laboratório de aula prática” em que o licenciando coloca em prática os conhecimentos adquiridos ao longo de seu processo formativo. O estágio como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, que também produz saberes, é uma concepção inexistente.

Ao tratar dos aspectos teórico-metodológicos empregados nas pesquisas selecionadas, nossos resultados apontam para a necessidade de maior

rigor científico-metodológico para a realização da pesquisa educacional. No corpus analisado muitos trabalhos não discriminam em seus resumos e, em alguns casos, nem ao longo do trabalho, elementos fundamentais de uma pesquisa científica como: objetivo, abordagem epistemológica utilizada, referencial metodológico para o tratamento dos dados e delimitação das categorias de análise apresentadas e o referencial teórico utilizado para a análise desses dados.

Em suma, entendemos que o *corpus* de nossa investigação não é suficiente para chegarmos a generalizações mais incisivas no que concerne ao estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em ciências biológicas como campo de pesquisa. Entretanto, esperamos que os resultados aqui apresentados possam contribuir para a ampliação desse campo de investigação, suscitando pesquisas colaborativas e em rede que busque em outras bases de dados e analise um número de trabalhos mais significativo para que, de fato, possamos compreender a que passos caminha o estágio como campo de investigação, suas lacunas, experiências exitosas e novas perspectivas de investigação e análise.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003.

ASSAI, N. D. de S.; BROIETTI, F. C. D.; ARRUDA, S. de M. O Estágio Supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de Ensino de Ciências. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, e203517, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Augusto Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago., 2002.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. São Paulo: Revista de Administração de Empresas. v. 35. n.2, p. 20-29, mar/abr., 1995.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009.

Teses e Dissertações analisadas:

BASTOS, CACIELE GUERCH GINDRI DE. **Iniciando a docência: a construção do perfil profissional na visão dos futuros professores de ciências da UFPEL’ 09/12/2015** 125 f. Mestrado Profissional em ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais.

DIAS, CLARISSE MARQUES DE ALMEIDA. **O Estágio Supervisionado obrigatório sob a ótica dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande’ 20/12/2017**

132 f. Mestrado em ENSINO DE CIÊNCIAS Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFMS.

FRAQUETTA, FLAVIO. **DESENHANDO-ME COMO PROFESSOR DE CIÊNCIAS NATURAIS: CONCEPÇÃO ANTES E DEPOIS DO CONTATO COM A SALA DE AULA'** 14/08/2015 158 f. Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANA- Reitoria, Paranaíba Biblioteca Depositária: UNESPAR/Campus Paranaíba.

GALVAO, LUZIA CRISTINA DE MELO SANTOS. **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO FUTURO PROFESSOR'** 28/08/2018 201 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN.

GATTASS, LEILA VALDERES SOUZA. **UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: possibilidades e limites na Universidade do Estado de Mato Grosso'** 06/12/2016 98 f. Doutorado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - UFMT - UFPA - UEA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: UFMT - UFPA – UEA.

GONCALVES, NILDA MASCIEL NEIVA. **A prática docente dos alunos-mestres de biologia: saberes mobilizados no estágio supervisionado.'** 29/09/2015 158 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DO CCE – UFPI.

MELLO, ANA CECILIA ROMANO DE. **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR SUPERVISOR DE ESTÁGIO DURANTE A SOCIALIZAÇÃO COM OS ESTAGIÁRIOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS CURITIBA 2015'** 10/12/2015 202 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS.

OLIVEIRA, QUITERIA COSTA DE ALCANTARA. **FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES MOBILIZADOS E PRODUZIDOS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

DO INSTITUTO FEDERAL' 24/02/2016 147 f. Mestrado Profissional em Educação
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca
Depositária: BCE.

REIS, PATRICIA SANTANA. **Experiências, Narrativas e Experimentações:
O Estágio Supervisionado do Curso de Ciências Biológicas em classes de
Educação de Jovens e Adultos**' 11/06/2015 154 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA
BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade do
Estado da Bahia.

ROCHA,NATHALIA COIMBRAMARTINSDA. **OPAPELDOESTÁGIOSUPERVISIONADO
NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO DE BIOLOGIA: UMA DISCUSSÃO DOS
ESTAGIÁRIOS A PARTIR DOS DIÁRIOS DE CAMPO**' 24/02/2017 78 f. Mestrado em
EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO.

O ESTADO DA ARTE SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

POLIANA CAVALCANTE DE SOUZA

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), polianac.souza@hotmail.com;

ANDREZA MARIA DE LIMA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do IFPE. Atua nas licenciaturas em Física e Matemática do campus Pesqueira. É professora permanente do ProfEPT, no campus Olinda, andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br.

RESUMO

Neste artigo, analisamos a produção científica sobre inclusão dos estudantes com deficiência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no período de 2014-2020. O estudo é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, denominado Estado da Arte. Consultamos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Observatório do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT). Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categrical Temática. Localizamos um total de 21 trabalhos. Os resultados das produções apontaram que os IFs vêm caminhando para que as diversidades sejam respeitadas e reconhecidas. Porém, apesar dos avanços, barreiras precisam ser ultrapassadas, como a falta de acessibilidade, ausência de Tecnologia Assistiva, recursos humanos, formação continuada aos docentes, equipe técnica, gestores. O Estado da Arte possibilitou perceber a necessidade de ampliação de pesquisas desenvolvidas sobre a temática, sobretudo nos cursos técnicos subsequentes.

Palavras-chave: Inclusão; Estudantes com deficiência; Institutos Federais; Estado da Arte.

INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas com deficiência se constitui uma temática que vem sendo discutida em diferentes segmentos da sociedade. Historicamente, esses sujeitos foram considerados fora do padrão imposto pela sociedade. A negação e a violação dos direitos humanos a esses sujeitos resultaram em práticas de exclusão, segregação e integração (SASSAKI,2006).

Hoje, o paradigma da inclusão propõe uma nova forma de organização dos espaços na sociedade e mudanças nas relações sociais para o reconhecimento e respeito do outro como pessoa e como sujeito de direitos e liberdades, independente das necessidades individuais, etnia/raça, gênero, condição socioeconômica e cultural.

A inclusão, no contexto educacional, vem exigindo a reformulação dos sistemas educacionais, que foram constituídos numa perspectiva homogeneizadora/padronizada. Isso porque o desenvolvimento de uma proposta pedagógica da escola na perspectiva inclusiva implica na remoção das barreiras para aprendizagem e participação de todos nos espaços educativos.

No âmbito especificamente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio¹, a inclusão das pessoas com deficiência ganhou maior visibilidade a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012, Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que preceituou o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades com um dos princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Neste contexto, o artigo 6º, inciso X, apresenta o “reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades” (BRASIL, 2012).

Recentemente, porém, tivemos a publicação da Resolução nº 01 (BRASIL,2021) que revoga a Resolução nº 6/2012 e dispõe das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). Nessas Diretrizes, há supressão do reconhecimento à diversidade

1 A Educação Profissional pode ser desenvolvida por meio de distintos cursos e programas, dentre eles a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que poderá ser desenvolvida de maneira Integrada, Concomitante e Subsequente. Destacamos que, em 2008, a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os IFs.

de sujeito, como também vêm sendo criticada por estudiosos de diferentes áreas da educação ao retomar uma proposta formativa que precariza a formação humana e com a fragmentação da formação técnica e profissional voltada para o setor produtivo na perspectiva tecnicista.

De acordo com a Resolução CNE/CB nº 6/2012 (BRASIL, 2012), os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais (art. 5º). Recentemente foi promulgada a Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), uma ação afirmativa que busca garantir a reserva de vagas de 5% para alunos com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Neste artigo, analisamos a produção científica sobre inclusão dos estudantes com deficiência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no período de 2014- 2020. Trata-se de estudo que faz parte de um trabalho em desenvolvimento no mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cujo objetivo geral é analisar as representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas por professores de cursos técnicos subsequentes do IFPE - campus Olinda. A Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici, fornece subsídios para compreender e identificar os conhecimentos, valores e crenças que são construídos por um grupo acerca de determinado objeto, auxilia na ascensão de mudanças, de construção de novos saberes (NOVAES, 2010).

Os cursos subsequentes, foco da nossa pesquisa no mestrado, são destinados aos educandos que concluíram o Ensino Médio e buscam uma formação profissional para inserção no mundo do trabalho ou continuação do eixo profissional no Ensino Superior. Esses cursos, embora tenham sido constituídos sob a égide profissionalizante de modo tecnicista visando atender as demandas do mercado de trabalho (RAMOS, 2014; CIAVATTA; RAMOS, 2011; SAVIANI, 2007), atualmente, estão ancorados a uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica em que trabalho, ciência, tecnologia e cultura são considerados dimensões indissociáveis da formação humana integral do sujeito crítico e autônomo para a compreensão e atuação da realidade através do trabalho (RAMOS, 2014; SAVIANI, 2007).

Consideramos que esta pesquisa é relevante, pois estudos da produção do conhecimento, comumente denominados “Estado da Arte”, possibilitam

conhecer o que está sendo produzido em uma determinada área de conhecimento acerca de um tema. Para Frigotto et al. (2018), essa sistematização das produções do conhecimento é fundamental na construção da pesquisa, pois possibilita conhecer lacunas e inovações sobre o objeto de estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Profissional e Tecnológica e a pessoa com deficiência

A trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil se configurou de forma dualista. Com a separação do trabalho em classes, é instituída uma dualidade do processo educativo: uma educação voltada para as classes proprietárias, centrada nas atividades intelectuais; e uma educação para as classes não proprietárias, centrada no exercício das funções de produção manuais e manufatureiras realizadas no próprio trabalho (SAVIANI, 2007).

Assim, a educação destinada à pessoa com deficiência por meio da educação profissional não divergiu dessa dualidade. Esteve marcada pela perspectiva assistencialista para profissionalização, que legitimou estigmas e discriminações que reforçam no imaginário social a visão de incapacidade intelectual dessas pessoas, ao restringir a educação às funções manuais do trabalho (PASSERINO; PEREIRA, 2014).

De acordo com Mazzota (2011), de 1854 até 1956, a institucionalização da educação profissional para as pessoas com deficiência se configurou de forma mais particular e isolada, sem muita atuação do Estado. Assim, as primeiras instituições educacionais de caráter profissionalizante foram: o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atualmente nominado de Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente denominado de Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES). Nessas instituições, eram ofertados trabalhos manuais para as pessoas com deficiência, através das oficinas para aprendizagem de ofícios como “oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos” e de tricô para meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos (MAZZOTTA, 2011, p.30).

A partir do final da década de 1950, percebe-se alguns avanços nas políticas educacionais para a educação das pessoas com deficiência. No entanto, a concepção de educação para essas pessoas esteve direcionada ao princípio da integração, na qual a relação do sujeito com o social ocorre

de forma unilateral, colocando o indivíduo na posição de responsável em superar as barreiras apresentadas neste meio (SASSAKI, 2006), como também houve um reforço às classes e instituições especiais², permeando esse paradigma também na educação profissional.

No início do século XXI, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) ampliou ações institucionais para garantir não somente o ingresso, mas também a permanência dos estudantes com deficiência nos IFs. Uma dessas ações é o Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Tec Nep), implantado em 2000 na rede federal de ensino profissional visando a promoção de acesso, permanência e participação das pessoas com deficiência. Esse Programa estabelece o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nas Instituições Federais de Educação Tecnológica (SOARES; MELO, 2016). Diante do exposto, podemos dizer que há um movimento de reconhecimento e valorização da pessoa com deficiência como pessoa de direitos, liberdades, potencialidades para participar, desenvolver e aprender no meio escolar (MANTOAN, 2003, 2006; CARVALHO, 2019). Esse movimento vem sendo refletido e ampliado na EPT na busca de atender a orientação normatizadora da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, na defesa de uma formação humana integral, cidadã e inclusiva que esteja articulada com os conhecimentos constituintes do mundo do trabalho e atuação social de forma autônoma e consciente através do trabalho.

METODOLOGIA

O estudo é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, denominado comumente de “Estado da Arte”, conforme já indicamos.

Para a pesquisa da produção de conhecimento na área da educação e ensino acerca da inclusão dos estudantes com deficiência nos IFs, consultamos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando o período 2014-2019³, e o Observatório do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional

2 As instituições especializadas foram estabelecimentos constituídos para a oferta de serviços direcionados a atender de uma deficiência específica. As classes especiais foram espaços educacionais implantados no sistema regular de ensino a partir da década de 70 que se configuraram de forma segregacionista do ensino regular para o atendimento educacional das pessoas com deficiência (GLAT; FERNANDES, 2005)

3 No Banco da CAPES estavam disponíveis as produções científicas até 2019.

em Rede Nacional (ProfEPT), considerando as produções de 2019 e 2020. Isso porque esse Programa foi instituído em 2017. Por isso, possui produções concluídas a partir de 2019.

No Banco da CAPES, utilizamos, como descritores, conjuntamente os termos “inclusão de estudantes com deficiência” e “institutos federais” separados pelo elemento de concatenação “and” conforme indicando pela Banco de dados. Já para o Observatório do ProfEPT, utilizamos apenas termo “inclusão”. A escolha pela utilização de descritores distintos na CAPES e no Observatório do ProfEPT decorre da necessidade de uma maior aplicação restritiva na primeira base, em virtude da amplitude de público e contextos educacionais de produções científicas em relação à inclusão. Já para a segunda base, não houve restrição do termo “inclusão” trabalhos recentes. Nos dois bancos de dados, selecionamos os estudos a partir do título e do resumo. Os trabalhos, quando localizados e disponíveis na plataforma e/ou nas páginas dos Programas de Pós-Graduação, foram lidos na íntegra.

Para análise dos trabalhos, tivemos o apoio da Técnica de Análise de Conteúdo Categrorial Temática, conforme Bardin (1977). Buscamos identificar em cada produção os seguintes aspectos: objetivos, referenciais teóricos, percurso metodológico (campo empírico, participantes da pesquisa instrumentos de coleta e análise) e principais resultados. Nesse processo, conservamos as informações apresentadas em cada produção científica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Localizamos, na plataforma da CAPES, 14 trabalhos sobre inclusão de pessoas com deficiência nos IFs; e, no Observatório do ProfEPT, sete produções.

Das produções da CAPES, não realizamos a leitura de duas pesquisas devido a não disponibilidade desses trabalhos na plataforma. Os trabalhos lidos na íntegra nas duas bases (21) foram organizados em duas categorias temáticas: “Educação Inclusiva: visões⁴ e/ou práticas de atores escolares” - que reúne 11 estudos que abordaram o processo de inclusão no âmbito dos IFs a partir de visões e/ou práticas de atores escolares ligados a gestão institucional, à docência do ensino regular, ao profissional da Educação Especial e/

4 O termo “visões” é utilizado aqui no sentido geralista, buscando representar termos como “concepções” e “sentidos” que aparecem nos trabalhos.

ou ao grupo discente com deficiência⁵; e “*Educação Inclusiva: ações institucionais de Institutos Federais*” - que reúne dez trabalhos que focalizaram ações institucionais de acesso e permanência nos IFs.

Educação Inclusiva: visões e/ou práticas de atores escolares

Na primeira categoria, localizamos os trabalhos de Souza (2020), Pereira (2020), Menezes (2020), Andrade (2019), Freitas (2019), Silva, P. (2018), Silva, C., (2018), Medeiros (2017), Arenega (2016), Costa (2016) e Santos (2014).

No que se refere aos objetivos das pesquisas, duas produções tiveram como objeto central a inclusão de estudantes com deficiência visual nos IFs (SILVA, P., 2018; SILVA, C., 2018). Os objetivos foram: analisar como ocorre a participação de estudantes com deficiência visual nos jogos de linguagem que envolvem o ensino da Matemática no curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - campus São Luís Monte Castelo (SILVA, P., 2018), e compreender como se organizou o processo de inclusão de dois estudantes com deficiência visual, um com cegueira e outro com baixa visão, ambos egressos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) campus Crato (SILVA, C., 2018).

Outros três estudos focalizaram estudantes surdos no IFs (PEREIRA, 2020; MENEZES, 2020; FREITAS, 2019). Os objetivos dessas pesquisas foram: analisar como a atuação conjunta dos docentes e dos tradutores - intérpretes de Libras (TILS) - pode proporcionar ao aluno surdo uma educação inclusiva na realidade da Educação Profissional e Tecnológica (PEREIRA, 2020); elaborar um Produto Educacional voltado à formação dos professores que atuam com os estudantes surdos na sua rotina educacional (MENEZES, 2020); e compreender o processo de inclusão dos alunos surdos nos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)- campus Manaus Centro (FREITAS, 2019).

Outras pesquisas tiveram os seguintes objetivos: construir uma proposta didático-pedagógica de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa

5 Destacamos que dez desses trabalhos foram desenvolvidos em Programas de Pós-graduação de natureza acadêmica e três em Programas de caráter profissional o que, certamente, se deve ao fato de a implantação dessa Pós-Graduação ser recente.

a partir das concepções da teoria histórico-cultural de Vygotsky para aluno com Transtorno do Espectro Autista do curso médio integrado em agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), campus São Cristóvão (SOUZA, 2020); analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino profissional técnico de nível médio no campus Boituva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), sob o foco das práticas pedagógicas inclusivas (ANDRADE, 2019); analisar o fazer pedagógico dos professores especialistas da Educação Especial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFF) (MEDEIROS, 2017).

Ainda em relação aos objetivos, as demais produções buscaram investigar as simbolizações de professores de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) acerca da educação de pessoas com deficiência (ARENEGA, 2016); apresentar representações de como ocorre a inclusão a partir da visão de alunos com necessidades educacionais específicas, professores, diretores de ensino e coordenação do NAPNE, e a partir disso estabelecer uma intervenção na realidade (COSTA, 2016); identificar a concepção dos gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional, a partir da ação do NAPNE (SANTOS, 2014).

No que se refere aos resultados das pesquisas agrupadas nesta primeira categoria, destacamos que as produções apontaram para necessidade de aceitação do outro enquanto sujeito de conhecimento e com expressões comunicativas próprias, como as pessoas com transtorno do espectro autista (SOUZA, 2020); a importância de Tradutores Intérpretes em Libras (TILS) e a necessidade de parceria e diálogo entre docentes e TILS para inclusão do aluno surdo (PEREIRA, 2020); barreiras no processo de inclusão dos estudantes surdos como: falta de acolhimento no ingresso do aluno surdo, necessidade de contratação de mais TILS (MENEZES, 2020).

Ainda sobre os resultados das produções, indicaram a necessidade de ressignificar atitudes e concepções dos professores acerca da inclusão escolar e Deficiência Intelectual (ANDRADE, 2019); a necessidade de garantia da acessibilidade pedagógica, comunicacional, atitudinal e pedagógica para os estudantes surdos e a importância NAPNE como principal política de inclusão do IFs (FREITAS, 2019); a importância do diálogo na sala de aula entre os estudantes com deficiência visual e o professor, o desenvolvimento de práticas pedagógicas para participação de estudantes com deficiência

visual nos jogos de linguagem envolvendo a matemática (SILVA, P., 2018); a necessidade de enfrentamento de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e metodológicas de estudantes cegos (SILVA, C., 2018); reconhecimento de investimento da instituição com o desenvolvimento de ações inclusivas mesmo ainda de forma inicial (MEDEIROS, 2017); não identificação de uma única representação associada aos estudantes com deficiência por parte dos professores (ARENEGA, 2016); ausência de formação da equipe do NAPNE (COSTA, 2016) e a não consolidação do NAPNE na instituição (SANTOS, 2014).

Educação Inclusiva: ações institucionais de Institutos Federais

Nesta segunda categoria, localizamos os trabalhos desenvolvidos por Lima (2020), Santos Junior (2020), Cunha (2020); Oliveira (2018), Krebs (2017), Mendes (2017), Perinni (2017), Rocha (2016), Dall'Alba (2016) e Soares (2015).

No que se refere aos objetivos das pesquisas, cinco das produções tiveram como objeto central a atuação do NAPNE (CUNHA, 2020; OLIVEIRA, 2018; PERINI, 2017; DALL'ALBA, 2016; SOARES, 2015). Os objetivos foram confeccionar um Manual Pedagógico, sob os paradigmas da educação inclusiva, junto ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas IFAL, campus Piranhas (CUNHA, 2020); contextualizar os processos de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - campus Uberaba a partir do NAPNE (OLIVEIRA, 2018).

Ainda acerca dos objetivos, buscou-se investigar se as ações desenvolvidas pelos NAPNE's dos campi Itapina e Santa Teresa do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) contribuem para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao Ensino Médio (PERINNI, 2017).

Buscaram-se ainda nos trabalhos, propor por meio do diagnóstico realizado com os professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), campus Zona Leste, indicadores que orientem a melhoria na execução das atribuições do NAPNE (DALL'ALBA, 2016); e avaliar a realidade dos NAPNE's implantados no Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) através do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Programa Tec Nep) (SOARES, 2015).

As demais pesquisas tiveram os seguintes objetivos: analisar a política de educação inclusiva proposta pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) para os estudantes com necessidades específicas dos cursos técnicos integrados de nível médio (LIMA, 2020); analisar como ocorre o processo de inclusão dos estudantes surdos no Curso Técnico Subsequente de Suporte e Manutenção em Informática IFS, campus Socorro (SANTOS JUNIOR, 2020); analisar os processos de gestão relacionados à acessibilidade e à inclusão dos estudantes surdos nos IFs do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (KREBS, 2017); conhecer as ações institucionais de 38 IFs do Brasil para o atendimento ao público da Educação Especial (MENDES, 2017); e analisar a Política de Educação Especial nos PDIs de 36 IFs (ROCHA, 2016).

Em relação aos resultados das pesquisas desta segunda categoria, destacamos que as produções que tiveram como objeto central a atuação do NAPNE apontaram: a importância do NAPNE na inclusão de estudantes com deficiência (CUNHA, 2020); a necessidade de implantação das salas de Atendimento Educacional Especializado e Formação docente (OLIVEIRA, 2018); ausência de disponibilidade orçamentária, de recursos humanos específicos para o NAPNE e aspectos arquitetônicos (PERINNI, 2017); necessidade de melhorias no planejamento e implantação das ações propostas pelo NAPNE de forma articulada (DALL'ALBA, 2016) o Programa Tec Nep significou um grande avanço para as políticas de inclusão no IFRN; porém, dificuldades foram apontadas para a implementação e atuação dos NAPNE's: estrutura física, recursos materiais, humanos e de ordem financeira, experiência dos Coordenadores dos Núcleos na área e barreiras atitudinais (SOARES, 2015).

As demais pesquisas apontaram a necessidade de formação dos professores, bem como ações para a construção de um currículo acessível para os estudantes (LIMA, 2020); formação da comunidade escolar (SANTOS JUNIOR, 2020); acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos são ações isoladas e pontuais (KREBS, 2017).

As produções ainda apresentaram que a estruturação dos núcleos de acessibilidade estão a depender das gestões locais, bem como outros desafios, como: a contratação dos profissionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a oferta de formação continuada (MENDES, 2017);

que as ações do NAPNE têm possibilitado o acesso e a aprendizagem; no entanto, esse núcleo tem sido apontado como único setor responsável para a implementação de políticas para a escolarização do público da educação especial (ROCHA,2016).

Apesar dos avanços que vêm sendo obtidos pelos IF's, há desafios que precisam ser ultrapassados evidenciados nas duas categorias. Dentre os desafios apontados nos resultados das pesquisas, a necessidade de ultrapassagem das barreiras arquitetônicas, pedagógicas e metodológicas nos IFs (FREITAS, 2019; SILVA, C.,2018; COSTA, 2016), como também de superação das barreiras relacionadas ao orçamento, dimensão arquitetônica, atitudinal, recursos humanos e materiais para a organização e implantação dos NAPNEs nos IFs (PERINNI, 2017; KREBS, 2017; MENDES, 2017; D'ALBA, 2016; SOARES, 2015) e a necessidade de investimento da IF e de gestores com o desenvolvimento de ações ligadas à inclusão (MEDEIROS, 2017; SANTOS, 2014).

Sobre os autores mais referenciados nos trabalhos localizados na primeira e segunda categoria acerca da Inclusão social e educacional citados 2 vezes ou mais, destacaram-se: Romeu Kazumi Sasaki (11), Marcos José Mazzotta (9), Maria Teresa Eglér Mantoan (9), Rosita Elder Carvalho (6), Gilberta de Martino Jannuzzi (4), Eduardo José Manzini (3) e Rosana Glat (2). São autores renomados e com vasta experiência na área da Educação Especial e estudos acerca do paradigma da Inclusão em diferentes segmentos sociais em relação à pessoa com deficiência.

No que concerne ao campo empírico das pesquisas localizadas, identificamos IFs de diferentes regiões e estados brasileiros. Na região Sudeste: Espírito Santo (1), Minas Gerais (1), São Paulo (2) e Rio de Janeiro (1); na região Nordeste: Rio Grande do Norte (1), Sergipe (2), Ceará (1), Alagoas (2) e Maranhão (1); na região Sul: Rio Grande de Sul e Santa Catarina (1) de modo concomitante e Rio Grande de Sul (2); na região Norte: Amazonas (2) e Rondônia e na região Centro-Oeste: Goiás (1). Destacamos que dois trabalhos tiveram como campo empírico IFs de diversos estados e regiões do Brasil (MENDES, 2017; ROCHA, 2016).

No que se refere aos participantes das pesquisas, diversos atores da comunidade escolar participaram dos estudos. Destacamos que algumas pesquisas contaram com a participação de mais de um grupo do segmento escolar. Dessa forma, os mais frequentes nos trabalhos foram: docentes (12), gestores (7), estudantes com deficiência (6) e professores da Educação Especial (1). Assim, há um direcionamento maior desses estudos para os

docentes da área básica e/ou profissional e os gestores dos IFs, com destaque para os Coordenadores dos NAPNEs (4). Destacamos que duas pesquisas foram bibliográficas (OLIVEIRA, 2018; ROCHA, 2016).

Sobre os procedimentos de coleta, 14 trabalhos utilizaram mais de um instrumento (LIMA, 2020; SOUZA, 2020; SANTOS JUNIOR, 2020; PEREIRA, 2020; CUNHA, 2020; ANDRADE, 2019; FREITAS, 2019; SILVA, P., 2018; KREBS, 2017; MENDES, 2017; PERINNI, 2017; ROCHA, 2016; DALL'ALBA, 2016 e COSTA, 2016).

No entanto de todos os trabalhos analisados, a entrevista (13) foi o instrumento mais utilizado nos estudos, seguido da pesquisa documental (11), do questionário (8), do Estudo de caso (5), da observação (5), do Grupo focal (3), e da pesquisa-ação (2).

Sobre a análise de dados, destacamos a recorrência da Técnica de Análise de Conteúdo, em 11 trabalhos. No que concerne à análise de outras três produções, uma pesquisa utilizou o Materialismo Histórico Dialético, dois estudos utilizaram a Análise do Discurso e outro trabalho a Teoria Wittgensteiniano. Em sete pesquisas não localizamos informações sobre como foi realizada a análise.

Na CAPES, três trabalhos (Oliveira, 2018; Costa, 2016 e Dall'Alba, 2016) foram desenvolvidos no Mestrado Profissional e tiveram os seguintes Produtos Educacionais (PE): cartilha para orientar os docentes sobre a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva (Dall'Alba, 2016) e um plano de ação com ambiências para a comunidade escolar (Costa, 2016). No trabalho desenvolvido por Oliveira (2018) não há menção do produto educacional.

Quanto aos PE construídos no ProfEPT, podemos destacar os seguintes: Material didático (jogo) na área da linguagem para possibilitar o desenvolvimento cognitivo, estímulo a comunicação e interação do estudante com Transtorno do Espectro Autista e os pares (SOUZA, 2020); Material didático (jogo) para o processo de formação da comunidade escolar a partir do aperfeiçoamento das práticas cotidianas direcionadas aos estudantes surdos (SANTOS JUNIOR, 2020); Guia de orientações para acessibilidade curricular com a finalidade de auxiliar os docentes e a comunidade acadêmica sobre a temática, acolhimento, organização curricular funcional, adequações para acessibilidade (LIMA, 2020); e-book sobre inclusão de estudantes surdos, destinado aos docentes para o desenvolvimento de práticas inclusivas aos professores (PEREIRA, 2020); Manual Pedagógico para colaborar com o trabalho desenvolvido pelo Ncleo de Atendimento as Pessoas com

Necessidades Específicas (NAPNE) (CUNHA, 2020); formação docente para inclusão de estudantes surdos (MENEZES, 2020) e Guia didático-instrucional para a comunidade escolar, com informações e conhecimentos básicos sobre o processo de inclusão escolar de alunos surdos e inclusão escolar de alunos surdo (FREITAS, 2019).

Os trabalhos localizados na CAPES e no Observatório do ProfEPT trouxeram contribuições para o campo da Educação Profissional e Tecnológica. Todavia, constatamos que a maioria das pesquisas nos IFs localizadas nesses bancos tiveram como foco, fundamentalmente, o Ensino Médio Integrado. Encontrou-se somente uma produção científica direcionada para o curso técnico subsequente (SANTOS JUNIOR, 2020).

Os resultados das produções científicas mostraram um movimento de reconstrução da concepção de educação escolar no âmbito da EPT em que a diversidade e as identidades dos sujeitos são reconhecidas e valorizadas na defesa de uma formação humana integral, cidadã e inclusiva que esteja articulada com os conhecimentos constituintes do mundo do trabalho e atuação social de forma autônoma e consciente através do trabalho. Assim, pode-se dizer que há um movimento de valorização da pessoa com deficiência como pessoa de direitos, liberdades, potencialidades para participar, desenvolver e aprender no meio escolar (MANTOAN, 2003, 2006; CARVALHO, 2019). Apesar dos avanços obtidos, as pesquisas revelaram ainda muitos desafios para uma educação na perspectiva inclusiva como: falta de acessibilidade, ausência de Tecnologia Assistiva, recursos humanos, formação continuada aos docentes, equipe técnica e gestores.

Dentre os desafios apontados nas produções das duas categorias, constatamos que a necessidade de formação docente constituiu um fator de incidência nesses estudos para orientar o desenvolvimento e a ressignificação de práticas educativas inclusivas nos Institutos, como o de Lima (2020), Pereira (2020), Menezes (2020), Freitas (2019), Silva, P. (2018), Oliveira (2018), Mendes (2017), Arenega (2016), Costa (2016) e Santos (2014).

De acordo com Mantoan (2003, 2006) e Martins (2011), a preparação do docente nas instituições de ensino possibilita romper com uma visão homogênea, segregacionista do sujeito para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de reconhecimento da pluralidade de estudantes presentes no meio escolar. A formação continuada docente nos IFs é fundamental para que as representações sociais de inclusão de estudantes com deficiência construídas pelos professores sejam elaboradas e orientadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, recorte de uma pesquisa maior, analisamos a produção científica da pós-graduação brasileira sobre inclusão dos estudantes com deficiência nos IFs no período de 2014-2020. Os resultados apresentados pelas produções mostram que os IFs pesquisados vêm caminhando na perspectiva de uma educação inclusiva. No entanto, conforme já indicamos ainda há a necessidade de superação muitos desafios nos IFs.

A formação continuada docente nos IFs é fundamental para que as representações sociais de inclusão dos alunos com deficiência construídas pelos professores sejam orientadas e realizadas no sentido de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Reconhecemos a necessidade de ampliação de pesquisas sobre inclusão nos IFs, sobretudo nos cursos técnicos subsequentes, foco da nossa pesquisa maior. Além disso, identificamos apenas um trabalho desenvolvido à luz da Teoria da Representação Social (ARENEGA, 2016) foco da pesquisa de Mestrado. Conforme indicamos, essa Teoria contribui para a compreensão dos saberes e práticas construídas pelo grupo social nas relações cotidianas acerca de um determinado objeto ou fenômeno, bem como possibilita auxiliar na construção de novas representações.

Destacamos, por fim, o crescimento gradual de produções desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação Profissional sobre a temática retratada neste trabalho, pois esses Programas têm possibilitado ao pesquisador uma formação articulada entre o objeto e a prática profissional.

REFERÊNCIAS

ARANEGA, C. A. **Representações sociais e práticas docentes no IFSP: a educação de pessoas com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, 2016, 177 p. Disponível em: < https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4231464>. Acesso em: 13 de fev.2020.

ANDRADE, R. M. **Práticas inclusivas orientadas ao estudante com deficiência intelectual no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio no Campus Boituva-IFSP**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, 2019, 146 p. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/>

consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7638204. Acesso em: 13 de fev.2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012. Seção 1, p. 22-24 Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 de out. 2019.

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de dezembro de 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 02 de out. 2019.

_____. Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de dezembro de 2016. Seção 1, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 02 de out. 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 01, de 5 de janeiro de 2021. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 06 de janeiro de 2021. Seção 1, p. 19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: **Edições 70**, 1977.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 13 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2019.

CIAVATTA, M., RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. Brasília: **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

COSTA, M. G. N da. A inclusão pelo olhar do incluído: a acessibilidade nos Campi do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar)- Universidade Federal de Rondônia, 2016, 190f. Disponível em:< https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3629628>. Acesso em: 13 de fev.2020.

CUNHA, T. L da. **O manual pedagógico como ferramenta de incluso: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do Núcleo de Atendimento s Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Alagoas - Campus Piranhas.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, 2020, 76 p. Disponível em:< https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=9268663>. Acesso em: 05 de mar.2021.

DALL'ALBA, J. . **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM - Campus Manaus Zona Leste.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Campus Manaus Centro, 2016, 103f. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3730847>. Acesso em: 13 de fev.2020.

FREITAS, C. R de. **A inclusão de alunos surdos no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Amazonas: e agora, o que fazer?** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2019, 137 p. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7903276>. Acesso em: 05 de mar.2021.

FRIGOTTO, G.; NEVES, B. M.; BATISTA, E. G.; SANTOS, J. R dos. O da das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação- de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. Disponível em: <<http://proen.ifes.edu.br>>.

KREBS, J. R. **O protagonismo da gestão educacional na efetivação da inclusão de estudantes surdos nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**, 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional). Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2016, p.184. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4130807>. Acesso em: 13 de fev.2020.

LIMA, C. B dos. S. **Acessibilidade curricular: um estudo de caso sobre inclusão escolar no Instituto Federal de Goiás - Campus Luziânia**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Luziânia, 2020, 234 p. Disponível em:<<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1388>>. Acesso em: 05 de mar.2021.

MARTINS, L. de A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. de A. R et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MEDEIROS. B de. A. **O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, 2017, 160p. Disponível em:< https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5311789>. Acesso em: 13 de fev.2020.

MENDES, K. A. M de. O. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**, 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), 2017, 165 f. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5614294>. Acesso em: 13 de fev.2020.

MENEZES, M. R de. O. **Formação de professores para promoção da inclusão escolar de alunos surdos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Campus Benedito Bentes, 2020, 124 p. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9256206>. Acesso em: 05 de mar.2021.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003, 2006.

NOVAES, A. O. **Por uma análise psicossocial do curso de Direito**, 2010. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010, 248p. Acesso em: 10 de fev.2020.

OLIVEIRA, M. D de. **A inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: a trajetória pedagógica do NAPNE/IFTM- Campus Uberaba**, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional em Educação Tecnológica). Instituto Federal Triângulo Mineiro, Campus Uberaba. Minas Gerais, 2018, p.106. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7208065>. Acesso em: 13 de fev.2020.

PERINNI, S. T. **Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES**, 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017, 227 f. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5667297>. Acesso em: 13 de fev.2020.

PEREIRA, M. K. **A relação entre docente e Intérprete de Libras para inclusão de estudantes surdos na Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, 2020, 123 p. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=9296675>. Acesso em: 05 de mar.2021.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba, Instituto Federal do Paraná, **Coleção formação pedagógica**, v. 5, 2014.

ROCHA, V. M da. **A educação especial nos institutos federais: o que dizem os planos de desenvolvimento institucionais?** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade da Região de Joinville, 2016, 162 f. Disponível em:< <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/>

viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3606944>. Acesso em: 13 de fev.2020.

SANTOS, A. C. A. **Inclusão na Educação Profissional: visão dos gestores do IFRJ**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014, 147f. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1082571>. Acesso em: 13 de fev.2020.

SANTOS JUNIOR, M. L. **Inclusão na EPT: conhecer mundos por trás do silêncio**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, 2020, 118 p. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9286123>. Acesso em: 05 de mar.2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Ed. Autores Associados. São Paulo, 2007.

SILVA, P. R de J. **Inclusão de estudantes com deficiência visual nos jogos de linguagem envolvendo a Matemática**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática)-Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Pará e Universidade Estadual do Amazonas, 2018, 157f. Disponível em:< https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7137105>. Acesso em: 13 de fev.2020.

SILVA. C. A da. **Trajetórias da inclusão e caminhos de formação: percurso escolar de estudantes com deficiência visual no curso técnico em Agropecuária do IFCE - Campus Crato**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018, 92f. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7458864>. Acesso em: 13 de fev.2020.

SOARES, G. G. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015, 135f. Disponível em:< https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7458864>.

capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2412951>. Acesso em: 13 de fev.2020.

SOUZA, E dos. S. **Práticas educativas de linguagem e inclusão: estudo de caso de um aluno com transtorno do espectro autista na Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, 2020, 136 p. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9284833>. Acesso em: 05 de mar.2021.

O ESTADO NEOLIBERAL E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

HUGO LIMA ARAÚJO

Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil, hugoaraujo986@gmail.com;

JERFFESON MIGUEL DE OLIVEIRA

Mestrando em Educação – PPGÉ da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/Brasil, prof. jerffeson20@gmail.com;

BEATRIZ CARNEIRO ALENCAR

Mestranda em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil, biacarneirohbd123@gmail.com;

ANTONIO SOUSA ALVES

Doutor em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Professor do Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Brasil, asalves2@gmail.com;

RESUMO

O presente estudo objetiva compreender em que medida o avanço e consolidação do Estado neoliberal contribui para a precarização do trabalho docente, buscando perceber os caminhos percorridos do liberalismo ao neoliberalismo, relacionando o ideário neoliberal com a formação dos professores e refletindo sobre os rebatimentos das políticas neoliberais para a educação, e por consequência, para o trabalho docente. Logo, o problema que esta pesquisa se propõe a responder é qual a relação entre o Estado neoliberal e a precarização do trabalho docente? Se norteando ainda por questões que perpassam a transição do liberalismo para o neoliberalismo, as influências do neoliberalismo na formulação das políticas de formação dos professores, e os efetivos rebatimentos das políticas neoliberais para o trabalho docente. Assim, orientado pelo princípios do materialismo histórico dialético e sob natureza bibliográfica, o presente estudo dialoga sobre o Estado neoliberal e a precarização do trabalho docente, compreendendo que as políticas neoliberais influenciam diretamente a formação inicial do professor e sua atividade docente, de modo que analisando as políticas públicas educacionais brasileiras, nota-se a forte influência do pensamento neoliberal no reforço e reprodução da ordem social vigente, e do próprio sistema capitalista. Essa educação do ideário neoliberal se ocupa em produzir em larga escala, ou em massa, trabalhadores para atuarem na máquina do capital, alienados ante as questões políticas e sociais. Fazer do ato educativo essa simples instrução é “aleijar” o educador, transformando-o em um instrutor e repetidor do pronto e acabado.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Educação; Precarização; Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

Desde o final do século XIX, os ideais neoliberalistas têm moldado a realidade mundial e influenciado diretamente o estilo de vida humana em sociedade, como uma doutrina econômica e política que defende a não-intervenção do Estado nas dinâmicas de mercado, idealizando um consequente desenvolvimento social e econômico. As influências desta corrente conduziram por exemplo a Reforma do Estado de 1990, que suscitada para solucionar a crise fiscal do Estado, propôs uma série de medidas que, segundo Pereira (1997, 18-19), constituirão o Estado Social-Liberal¹ do século XXI, sendo estas: a delimitação das funções do Estado através da privatização, publicização e terceirização; a sua desregulação e o consequente aumento dos mecanismos de controle do mercado; o aumento da governança através do ajuste fiscal, da administração pública gerencial e da separação das atividades exclusivas ao Estado; e o aumento da governabilidade que abre espaço para o controle social.

No entanto, a realidade social do século XXI revela a incoerência de um Estado que se diz protetor dos direitos sociais, mas que com minimizado poder se desresponsabiliza perante o social, perante os direitos de cada cidadão ora tidos como seu dever, perante o acesso e oferta desses direitos com qualidade. Inclusa pois nesta realidade, está a própria Educação, que submissa à lógica competitiva, pragmatista e utilitarista do neoliberalismo, tem se utilizado do espaço escolar para a formação técnica da mão de obra necessária às demandas de mercado, que tem se limitado a instrução técnica e à transmissão de conhecimentos, longe de seu real compromisso com o desenvolvimento do homem como cidadão eticamente responsável.

Nas entrelinhas deste cenário encontra-se, pois, a figura docente, como um mero instrutor, um mero personagem do jogo político, econômico e social neoliberal, responsável por uma educação tecnicista e limitada, e tão

1 Nossa previsão é a de que o Estado do século vinte-e-um será um Estado Social-Liberal: social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não-estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalhos mais flexíveis, porque promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional (PEREIRA, 1997, p.18).

distante da posição de um educador progressista² que acredita na educação como via de libertação de seu educando.

O presente estudo busca, portanto, compreender em que medida o avanço e consolidação do Estado neoliberal contribui para a precarização do trabalho docente. Para tanto, há-se a necessidade de sob um breve histórico, compreender no que de fato consiste na corrente neoliberalista, como se constituía ao longo dos anos, suas influências sob as práticas educativas deste século, e consequentemente sob o trabalho docente.

Algumas questões nortearão essa produção: Qual a relação entre o Estado neoliberal e a precarização do trabalho docente? Como aconteceu a transição do liberalismo para o neoliberalismo? Como o neoliberalismo influenciou nas políticas de formação dos professores? Quais os rebatimentos das políticas neoliberais para o trabalho docente?

Em resposta a tais questionamentos, busca-se aqui, desenvolver a análise qualitativa de uma pesquisa bibliográfica sobre as obras que melhor dialogam com nosso objeto de estudo. Logo, utiliza-se como fundamento do presente escrito, as produções de Arroyo (2000 e 2012), Libâneo (2002), Freire (1996), Freitas (2002 e 2014), Pimenta (2002), Sacritán (1995), Frigotto (2003), Alves (2018), Fonseca (2010) e Mészáros (2008), dentre outros autores que alimentaram o presente diálogo, ampliando a discussão sobre o tema proposto.

Logo, considera-se a relevância da presente a partir de seu compromisso em buscar compreender o movimento do neoliberalismo e as políticas educacionais, bem como seu impacto na precarização do trabalho docente, identificando os ideais neoliberais e seus rebatimentos para a prática docente. Em tempos de boicote dos direitos sociais e desvalorização do homem como ser social detentor de princípios, saberes, culturas, como sujeito crítico, racional, autor de sua própria história e protagonista de um

2 É neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão à artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao *treinamento* e não à *formação*. [...] É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. É por isso que ao ensinar com seriedade e rigor sua disciplina, o educador progressista não pode acomodar-se, desistente da luta, vencido pelo discurso fatalista que aponta como única saída histórica hoje a aceitação, tida como expressão da mente moderna e não “caipira” do que ai está porque o que está ai é o que se deve estar (FREIRE, 2000, p.22).

futuro problemático mas não inexorável³, contrapor ideais colonizadores, repensar prática e reconduzir percursos, é garantir o futuro da nação, é res-pear a escola como espaço de diálogo e de pluralidades, é formar cidadãos críticos e socialmente responsável, é fazer jus ao ofício de mestre⁴.

METODOLOGIA

O presente estudo utiliza como base epistemológica de pesquisa, o *Materialismo Histórico Dialético*, considerando que fundamentada nos ideais do filósofo, sociólogo, economista, historiador e revolucionário Karl Marx (1818-1883), esta linha de pesquisa busca reconstruir e ressignificar a busca pelo conhecimento científico, se fixando na compreensão da realidade resultante da inseparável relação homem-natureza ou sujeito-objeto perante a égide do homem como ser social e sua constante atividade sobre o meio, carregando a *Prática Social* como critério de verdade e considerando a própria prática como “o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento, é verdadeiro ou não” (TRIVINOS, 1987, p. 27). Segundo Michael Löwy (2000, p.10),

Para Marx, a ideologia é uma forma de falsa consciência, correspondendo a interesses de classe: mais precisamente, ela designa o conjunto das idéias especulativas e ilusórias (socialmente determinadas) que os homens formam sobre

- 3 Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 1996, p. 11).
- 4 Escolher o termo ofício de mestre sugere que apostamos em que a categoria mantém e reproduz a herança de um saber específico. Sem deixar de reconhecer pressões, embates nessa direção e também resistências às tentativas de administração gerencial, de expropriação do saber profissional dos professores através da organização parcelar do trabalho. [...] Um olhar apenas centrado na história das políticas, das normas e dos regimentos, da divisão gradeada e disciplinar do currículo e do trabalho, da incorporação dos especialistas, da separação entre os que decidem, os que pensam e os que fazem, nos levará fácil e precipitadamente a concluir pela eliminação de qualquer das tradicionais dimensões e traços do ofício de mestre. Mas cabem outros olhares que pretendam ser mais totalizantes para perceber que os traços mais definidores de toda ação educativa resistiram e perduraram. Há uma resistente cultura docente (ARROYO, 2013, p. 19).

a realidade, através da moral, da religião, da metafísica, dos sistemas filosóficos, das doutrinas políticas e económicas etc.

Logo, notamos a estreita relação entre os princípios desta base epistemológica, e o objetivo do presente estudo de compreender em que medida as influências das ideologias neoliberais têm contribuído na precarização do trabalho docente, sob a necessária consideração da realidade social moldada pelos interesses de classe, pela manutenção da ordem social e pelo consequente utilitarismo da educação.

Para tanto, o presente estudo utiliza-se de uma abordagem qualitativa para realizar um apanhado teórico de obras, estudos e pesquisa que investiguem as determinações do neoliberalismo, bem como seus impactos perante o exercício docente, acreditando na pesquisa bibliográfica como um caminho necessário ao levantamento de estudos que comunguem e validem a realidade ora investigada, e como aporte teórico necessário para a contestação de ideais, ou fortalecimento de concepções.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Falar sobre neoliberalismo, requer em um primeiro momento, o rebuscar de sua gênese sob o próprio *liberalismo*, considerando a economia política clássica de seus idealizadores, bem como o pano de fundo em que essa doutrina foi construída. Conforme Peres e Castanha (2006), o liberalismo surge a partir de John Locke (1632-1704) e Adam Smith (1723-1790) que, motivados pela superação da crise econômica feudal, lutaram contra a nobreza feudal e o domínio da igreja, fundando assim as bases para o liberalismo capitalista.

Para tanto, o liberalismo se revela em uma doutrina fundamentada na defesa da liberdade individual contra as intervenções e atitudes coercitivas do poder estatal. Logo, Peres e Castanha (2006, p. 234) consideram que:

A tese central da economia política liberal é a questão da participação mínima do Estado nas atividades econômicas do País. Adam Smith, economista político dos mais influentes do liberalismo, considera que a concorrência, por si só, é capaz de garantir o bem estar da sociedade e a perfeita harmonia entre o público e o privado, ou seja, a economia é auto regulatória e o Estado não deve intervir nesta liberdade.

Adam Smith pondera ainda sobre a possibilidade de o Estado não ser responsável pela educação do país, onde essas instituições poderiam captar

seus próprios recursos para arcarem com suas despesas, e que o trabalhador pagaria pelo seu aperfeiçoamento para aprender a produzir cada vez mais.

Com a queda do feudalismo e crescimento do capitalismo os ideais liberais vão ganhando força e se constituindo principalmente no ocidente. Porém, é no período da Revolução Industrial que as desigualdades sociais se ampliam e os trabalhadores começam a produzir os excedentes, mas este excesso foge ao seu controle.

Assim, este excedente que serviria para que o trabalhador pudesse pagar pela sua educação não lhe é acessível, ficando o mesmo dependendo da intervenção do Estado para o provimento desta demanda. Como bem ratifica Peres e Castanha (2006, p. 234 apud MARX, 1982, p. 164) “este tipo de intercâmbio entre o capital e o trabalho é que serve de base à produção capitalista, ou sistema do assalariado, e tem que conduzir, sem cessar, à constante reprodução do operário como operário e do capitalista como capitalista”.

Já na primeira metade do século XX, segundo Peres e Castanha (2006, p. 233) “[...] a lógica da acumulação e da exploração capitalista tornam-se cada vez mais evidente, fazendo ampliar idéias contrárias”. As crises sociais eram latentes e já não se podia mais mascarar tal realidade, as questões de juro, moeda, investimento e desemprego já não sustentavam a garantia de uma distribuição de vantagens e desvantagens entre as diferentes classes, essas disparidades entre as classes foram aos poucos gerando insatisfação e movimentos de protestos, a revolta dos trabalhadores e as ideias do socialismo passam a assombrar a classe burguesa liberal dominante. Como bem destaca Fonseca (2010, p. 427), uma característica marcante da crítica de Keynes ao liberalismo é seu apelo à razão prática, ao considerar que o liberalismo está errado porque “não funciona” e que poderia até ter sido útil no passado.

Assim, os ideais liberais acabavam por defender a ausência do Estado nas relações sociais, sejam econômicas ou políticas. Já Hobbes, acreditava no homem como detentor de uma natureza violenta e individualista, visto que cabia ao Estado a função de adestrá-lo para viver em sociedade, pois sem esta intervenção a humanidade caminha para a desagregação (FONSECA, 2010). Este debate polarizado entre estado liberal e estado absolutista foi moldando o desenrolar do liberalismo e seus desdobramentos e reconfigurações na sociedade do capital. Dentre essas possibilidades de reconfiguração é que Peres e Castanha (2006, p. 233) salientam que:

Assim, que para sua própria manutenção, o capitalismo liberal, minimizando a radicalidade de suas práticas [...] reage com as idéias de Friedrich Haiek (1899-1992), inspirador do neoliberalismo e das novas estratégias de exploração do trabalhador pela classe dominante, o que se evidencia na década de 90 no Brasil, através das reformas do Estado.

A participação do Estado, portanto, passa a ser condição para a fuga da crise, ele deveria agir com uma função suplementar diante da carência nas demandas do setor privado. Assim, o capitalismo, em seu processo metabólico, precisa se reconfigurar buscando uma condição que evite o desajuste e a queda do sistema econômico. É neste movimento de reconfiguração que o Estado passa por reformas que estão ligadas diretamente aos serviços sociais em geral, como a educação, saúde, transporte e outros. Como afirma Peroni (2012), o discurso que sustenta a concepção neoliberal é o de que o Estado não sabe gerenciar suas instituições, este discurso sustenta a ideia de que o privado lucra justamente onde o Estado tem prejuízo.

Este movimento neoliberal trouxe consigo o ideário da iniciativa privada para o interior das escolas públicas, assumindo um consenso ideológico da globalização, da linguagem do mercado e suas técnicas de gerenciamento. É a tentativa de substituir o tal “fracasso escolar” da escola pública pela “qualidade total” das iniciativas privadas.

Neste contexto de crise do capital, o neoliberalismo aparece como uma possibilidade de reestruturação do Estado capitalista na tentativa de superação dessa crise. Em 1990 foi publicada a Declaração Mundial sobre educação para todos, elaborada pela UNESCO, documento este carregado do ideário neoliberal que incentiva as parcerias da escola pública com a sociedade civil, pulverizando os aspectos mercantis na educação.

Ainda na década de 1990, perante a ascensão de governos neoliberais, o Brasil passa por uma Reforma do Estado, contexto que propicia o delinear de novos contornos à relação entre o Estado e as políticas públicas. De certa forma, há uma transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil, como uma forma de não intervenção estatal mascarada. Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 104) “esse novo pensamento hegemônico orientava o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno do estado liberal, idealizado pelos clássicos”.

Nesse contexto de discussões, debates e incorporação do Neoliberalismo na Reforma do Estado é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9394 de 20 de dezembro de 1996 é promulgada. De fato durante o citado

período já haviam algumas propostas sobre a formação de professores, porém somente em 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCN), é que houveram as primeiras modificações nos currículos de formação docente (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011).

Em meio a exigência de formação superior para os professores da educação básica e a fixação de um prazo mínimo de dez anos para a adequação dos sistemas de ensino no cumprimento da lei, fora conferida às Universidades, a possibilidade de organizarem cursos de formação de acordo com seus projetos institucionais, considerando inclusive casos de aceleração desta formação em algumas instituições.

Retomando as ideias neoliberais que influenciam o trabalho docente, Alves (2007, p. 265) ressalta que:

Esses estudos possuem como traços comuns a valorização da experiência profissional, o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes. A assimilação dessa forma de ver e compreender o trabalho do professor não vem ocorrendo sem críticas.

Segundo Freitas (2014, p. 428), através de suas entidades, os educadores têm ao longo dos anos reforçado, a necessidade de uma política de valorização e profissionalização dos educadores, realidade que pressupõe a priorização da educação, enquanto política pública de Estado, bem como o trato prioritário da formação inicial e continuada, das condições de trabalho e da carreira e remuneração dos profissionais da educação, de modo que mesmo os programas de sucesso das instituições de ensino superior (IES), como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Ciências sem Fronteiras, entre inúmeros outros programas, têm-se revelado insuficientes para o atendimento dessa demanda.

Aqui nos cabe pontuar a ocorrência de um processo de superinvestimento nos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e desvalorização das Universidades, visto que como destaca Freitas (2002) é a concepção tecnicista da educação sob uma nova roupagem, afinal de contas o Brasil precisava de uma solução rápida e competitiva para garantir os recursos humanos qualificados para a era da globalização econômica. Nessa lógica, cabe pontuar que:

A oferta de cursos de formação contínua de forma pontual, fragmentada, dispersa no oferecimento e descolada das necessidades objetivas da escola pública e de seu projeto pedagógico vem permitindo que organizações não governamentais (ONG), entidades assistenciais, empresariais e universidades privadas disputem o “mercado educacional” criado pela centralidade da formação de professores nos processos de mudança em curso (FREITAS, 2014, p. 440).

Nesta mesma esteira, Freitas (2002, p.143) reafirma que:

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece portanto a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático” (grifo do autor).

Ao analisar o Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024), objetivando identificar seus avanços e limites frente às demandas históricas das entidades do campo da formação dos profissionais da educação, a autora Helena Costa Lopes de Freitas (2014) utiliza-se de modo especial da meta 12 e estratégia 12.4 do referido plano, para tratar a contraditoriedade existente entre o que fora planejado e a realidade existente, uma vez que a mesma pressupõe:

META 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

[...] ESTRATÉGIA 12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas (BRASIL, 2014).

A contraditoriedade ora citada, mora na justa prevalência da formação docente pelas instituições privadas, uma vez que sob dados estatísticos a autora pontua que:

A marca da desigualdade na formação encontra nesse aspecto particular sua expressão mais profunda. Das 307 mil matrículas em cursos presenciais de pedagogia, 42,9% delas (131.850) estão concentradas em faculdades privadas, 8% (26.762) em centros universitários privados e 14,4% em universidades privadas. As IES públicas concentram apenas 33,9% das vagas, com 104.323 matrículas. Os dados relativos aos cursos a distância, na outra face do mesmo problema, demonstram a privatização da formação: 87,4% das matrículas em cursos de pedagogia no setor privado, das quais, 61% em universidades, 27,3% em centros universitários e aproximadamente 12% em faculdades. As IES públicas concentram apenas 12,6% das matrículas em cursos de pedagogia a distância (FREITAS, 2014, p. 431).

Para tanto, esta política educacional desloca do âmbito universitário a formação de professores, imbuída do discurso de uma formação “prática” que retira a densidade científica da formação dos professores, pois é por meio deste estudo mais aprofundado das teorias é que o professor tem a capacidade de saber o porquê das causas e efeitos de sua práxis. Como ressaltava Sacristán (1995, p. 85) “estes esquemas práticos operativos [...] podem ter autonomia funcional, relativamente a justificações filosóficas, éticas e científicas: mas sem essas contribuições, são esquemas cegos, tornam-se rígidos e perdem a consciência dos efeitos que produzem”.

Esta parece ser a questão central da formação docente balizada no ideário neoliberal, a formação docente está sendo transferida para o campo da epistemologia prática, não o da reflexão sobre a prática (práxis), mas o da prática como um conjunto de técnicas e ações a serem reproduzidas, é uma formação alienada aos problemas políticos e sociais do país. No ponto de vista de Alves (2007, p. 271) “Assim, longe de se promover a profissionalização dos professores, o que se favorece é sua desprofissionalização”. [...] a formação docente estaria sendo transferida para o campo da ‘epistemologia da prática’”

Libâneo (2002) observa que a ideia de reflexividade pode partir tanto de cunho neoliberal como de cunho crítico, onde no cunho liberal ela se apoia no liberalismo e padece do praticismo voltando suas ações para a resolução dos problemas com o objetivo de se adaptar ao sistema vigente. Já o cunho crítico, apoiado no marxismo, preocupa-se com a emancipação dos indivíduos. Segundo Alves (2007, 273), apesar de Libâneo considerar “as contribuições que as teorizações sobre o professor-reflexivo trouxeram, adverte que elas também podem incorrer em não-valorização dos conhecimentos

teóricos, em uma concepção individual de reflexão e na desconsideração do contexto social”.

Nesta perspectiva, Pimenta (2002, p. 22) destaca que:

Nesse sentido diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens dos contextos que a gerou, o que pode levar a uma banalização da perspectiva da reflexão. (grifo do autor)

Assim, faz-se necessário dar importância a dimensão teórica na formação do professor, estimular um trabalho de reflexão coletiva na medida em que se compreende que a resolução dos problemas educacionais se darão por um projeto coletivo e não individual, compreender os contextos institucionais e sociais em que se está inserido.

No contexto neoliberal, o termo professor ou mestre vai sendo substituído por ensinante, um agente neutro e apolítico que não se compromete com a emancipação da comunidade escolar, mas age apenas como um “transferidor de informações”. Como adverte Freire (1996, p. 14) “[...] não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. [...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. Nesta realidade, como bem pontua Arroyo (2013), a escola vai sendo reduzida ao ensino e os mestres vão sendo reduzidos a ensinantes.

Apresentaremos aqui alguns rebatimentos das políticas neoliberais para o trabalho docente, principalmente quanto a discussão de educação e escolarização, quanto ao educar e instruir, quanto a formação humana e cidadã e a formação técnica e utilitarista. Consideramos que políticas as neoliberais tem por objetivo fortalecer a ideia de que a escola forma o aluno para o mercado de trabalho, para tanto o papel da escola é reproduzir o sistema social atual “produzindo” os trabalhadores para movimentarem esta grande máquina econômica.

Nesta perspectiva Neves (2000, p. 25 apud ALVES, 2018, p. 31-32) adverte que “assim, o capital requer da escola a formação de técnicos e de dirigentes

voltados para a produção por ele controlada [...] requer, igualmente a construção de referências [...] dentro de uma lógica utilitarista da sociedade capitalista”. Para tanto, Mézáros (2008) considera que no reino do capital a educação é uma mercadoria, onde os processos educacionais e os processos produtivos do sistema estão intimamente ligados. Desta maneira, a natureza da educação, na sociedade do capital, está intimamente ligada ao destino do trabalho.

Neste mesmo diálogo sobre o trabalho docente e as políticas neoliberais, Mézáros (2008, p. 35) esclarece que:

A educação institucionalizada [...] serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (grifo do autor).

Diante deste cenário, a escola em seu caráter reprodutivista assume seu papel mais desumanizante de aparelho ideológico do Estado e reprodutora do ideário hegemônico da classe dominante. Frigotto (2003) apresenta a educação como campo social de disputa hegemônica, onde na perspectiva das classes dominantes, a educação dos diversos grupos sociais de trabalhadores se propõe a habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho.

Como destaca Arroyo (2012), é a mercantilização da educação e sua sujeição à lógica da reprodução do capital, reduzindo o papel da educação à capacitação para a empregabilidade. Partimos da concepção de que a educação não deveria servir como reprodutora do capital, mas como ressalta Freire (1996, p. 98), “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”.

O discurso neoliberal certamente apresenta um neotecnicismo, onde o professor aplica e transmite conhecimentos. O trabalho docente se resume a instruir sobre técnicas e procedimentos, de modo que não há uma ação de reflexão crítica dos conteúdos estudados com a realidade vivenciada pela comunidade escolar.

Quanto a esse processo de desqualificação do professor e do trabalho docente, Penna (2017, p. 39) destaca que:

Essa é a lógica que eu estou querendo construir com vocês: de uma desqualificação do professor. E aqui é interessante que, quando nós estamos falando sobre essa lógica de desqualificação do professor, ela se aproxima muito de uma lógica que poderíamos chamar de uma lógica de mercado, que consiste em pensar a educação como uma relação entre alguém que está prestando um serviço e um consumidor.

Para Penna (2017) o professor é detentor do saber profissional, capacitado para realizar as intervenções pedagógicas que se fizerem necessárias em seu espaço educativo, capaz de dialogar com a diversidade de teorias e situações do contexto social. O que se percebe é que nas políticas neoliberais há uma tentativa de oferecer um material pronto e acabado para o professor “engolir” e depois “vomitar” para seus alunos em sala de aula, sem qualquer reflexão ou modificação.

Como bem constata Arroyo (2013, p. 131),

O modelo de escola e de mestre que os centros reproduzem na ocupação dos tempos e espaços, é para o aulismo, para ser meros aulistas. Essas lacunas no aprendizado são irreparáveis. Como esses mestres vão valorizar a escola como espaço cultural, de socialização, de convívio, de trocas humanas se a escola em que estudaram e se formaram não equaciona tempos, espaços, atividades de cultura, convívio e socialização? A quase totalidade dos espaços dos cursos normais e de licenciaturas e das faculdades de educação são ocupados pelos professores ou como docentes em salas de aula, ou como pesquisadores isolados e estudiosos individuais nas suas salas, ou como gestores coletivos nas reuniões do departamento e da congregação.

Neste ponto é que Mészáros (2008) chama a atenção do papel da educação de libertar o ser humano das prisões do determinismo neoliberal, apontado para a sociedade como um campo aberto de possíveis transformações. Conforme adverte Arroyo (2012), quando a escola se esquece de sua função formadora e transformadora da realidade, dos sujeitos envolvidos e de seus processos de construção da cidadania, e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, calendários e avaliações, perde-se seu objetivo principal, a atividade docente perde seu sentido.

É interessante questionar sobre o que é educar? Qual a função da escola? Qual o papel do professor? A quem interessa a forma como se dá o trabalho docente? Diante destas questões, Arroyo (2012) afirma que as

pedagogias libertadoras, conscientizadoras, politizadas, críticas têm o compromisso de promover a emancipação dos sujeitos, tirando-os do estado de inconsciência ou de alienação (despolitização) para conduzi-los à consciência crítica-cidadã, política e participativa. Estas pedagogias não se comprometem em fornecer material humano para o mercado de trabalho, mas desenvolver pessoas que atuaram no mercado conscientes de seu papel e das possibilidades de transformação.

Portanto, a escola não pode se resumir a instruir pessoas para estarem aptas para o mercado de trabalho, ela precisa ir além das amarras neoliberais do sistema capitalista, precisa se tornar um espaço vivo de participação, emancipação e desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as políticas públicas educacionais brasileiras percebemos uma forte influência do pensamento neoliberal, que reforça e reproduz a ordem vigente do sistema capitalista. Ao se considerar o ato educativo como único, neutro e apolítico, anula-se qualquer possibilidade de construção de uma educação libertadora e emancipadora, reforçando-se a pedagogia dominante e hegemônica que já demarca seu território na história da educação brasileira há séculos.

Desfazer essa ideia da educação utilitária e para o mercado, defendida pelo liberalismo e reforçada pelo neoliberalismo, é o grande desafio de quem acredita em uma educação para além do capital, como destaca Mézáros (2008). Essa educação do ideário neoliberal se ocupa em produzir em larga escala, ou em massa, trabalhadores para atuarem na máquina do capital, alienados ante as questões políticas e sociais. Fazer do ato educativo essa simples instrução é “aleijar” o educador, transformando-o em um instrutor e repetidor do pronto e acabado.

Logo, se constata a carência de políticas públicas nacionais, no que tange a formação inicial e continuada docente, a valorização salarial, a oferta e acesso à programas de formação nas instituições públicas com estímulo à pesquisa e extensão, a constituição de programas de apoio, bolsas e incentivos à formação e prática docente, realidade essa que revela a urgente necessidade de revisão sobre o papel da educação, e por consequência do docente, frente a formação da sociedade do futuro.

Assim, chamamos a atenção para a necessidade urgente de que os educadores, que tem um compromisso com a formação crítico-cidadã, resistam

às influências do neoliberalismo, discutindo continuamente sobre o papel da educação e as possibilidades de construção das pedagogias da libertação. Assumindo por tanto, o trabalho docente em uma perspectiva de construção do cidadão para a sua emancipação, planejando o seu ato educativo em um processo de reflexão da sua práxis, decidindo suas ações tendo bem claras as causas e consequências dessas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antônio Sousa. O Estado e a mercantilização da gestão da educação básica no Brasil pós década de 1990: em debate às parcerias público/privadas. In: LIMA, Francisco; ARAUJO, Maria; ALVES, Antônio Sousa; VALE, Cassio (Org). **Educação Básica: controle social, gestão e qualidade**. Curitiba: CRV, 2018.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BORGES, Maria C.; AQUINO, Orlando F.; PUENTES, Roberto V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun/2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Keynes: o liberalismo econômico como mito. In: **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 3 (40), p. 425-447, dez. 2010.

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

_____, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/11.-Pedagogia-da-Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 09 out. 2021.

FREITAS, HELENA C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002.

_____, HELENA C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/451>> Acesso em: 12 out. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. Tradução: Juarez Guimarães e Suzanne Felicie. 7. ed. - São Paulo, Cortez, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. **A Reforma do Estado dos Anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 08 set. 2021.

PERES, Claudio A.; CASTANHA, André P. Educação: do liberalismo ao neoliberalismo. In: **Educere et Educare**, Paraná, v. 1, n. 1, p. 233-238, jan./jun. 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TEMPOS DE AFASTAMENTO SOCIAL: LUGAR DE FALA DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

DENIZE TOMAZ DE AQUINO

Professora da Universidade de Pernambuco-UPE/ *Campus* Garanhuns e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, denize-aquino@yahoo.com.br

RESUMO

A pesquisa discorre sobre as falas dos estudantes do curso de licenciatura em geografia, da Universidade de Pernambuco, *Campus* Garanhuns, com relação às vivências na disciplina estágio supervisionado I e III nas escolas-campo de estágio no processo de formação de futuros professores, em um momento de distanciamento social, no contexto da pandemia da covid-19. Como questão de partida, ela relata de que forma o estágio supervisionado da licenciatura em geografia precisou ressignificar saberes e metodologias em um contexto de distanciamento social provocado pela covid-19. Teve como objetivo compreender por meio das narrativas dos estudantes o processo de constituição do estágio supervisionado no contexto do afastamento social provocado pela pandemia da covid-19. Os achados estão sistematizados em autores que discutem a temática sem pretender alcançar a exaustividade. A metodologia baseia-se na pesquisa qualitativa, de abordagem histórico-dialética que envolveu duas turmas do curso de licenciatura de geografia, com um total de 51 estudantes, de ambos os sexos com média de idade de 23 anos. Para a coleta de dados, foi feito o uso de entrevista semiestruturada de forma coletiva, previamente agendada via *Google meet*. A técnica para o tratamento dos dados foi a análise de conteúdo que possibilitou duas categorias a partir da interpretação e inferência dos dados. Os dados apontam o ressignificar a formação na licenciatura e o papel da universidade na relação com a escola básica nesse processo de formação.

Palavras-chave: Falas de estudantes, Estágio supervisionado, Licenciatura em geografia, Afastamento social.

INTRODUÇÃO

Estamos em um momento histórico, social, político e econômico em nosso país e no mundo permeado de constantes mudanças provocadas pela pandemia que afetou a geopolítica mundial em um momento atípico de enfrentamento de uma doença grave que resultou no afastamento que não víamos desde a gripe espanhola.

O vírus que estava do outro lado do mundo, em 2019, passou a fazer parte de nossas vidas sem que estivéssemos preparados para isso. Um vazio desolador nas ruas e espaços por um longo tempo de nossas vidas no início de 2020 nos fez refém de um vírus que se espalhava pelo mundo e exigiu de nós a reinvenção do cotidiano escolar.

Houve reinvenção e resistência em todos os setores da sociedade, nos desafios do ensinar e do aprender. As rotinas de trabalho foram modificadas, os docentes das escolas tiveram que ressignificar a vida nesse momento de pandemia que nos tirou do convívio social e nos afastou bruscamente das pessoas.

Diante desse cenário, as escolas tiveram que ser fechadas, os protocolos sanitários e medidas de saúde adotados fizeram com que todos os países fossem obrigados a rever as suas políticas e adotar medidas restritivas.

O distanciamento social se tornou uma medida restritiva no panorama de acelerado crescimento da pandemia, e as escolas mesmo com despreparo, sobretudo, no seu ambiente físico e conhecimento de tecnologia básico, foram obrigadas a se adaptar.

Assim, o Sistema Educacional foi obrigado a passar por transformações significativas, e o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizou as instituições de ensino a substituírem suas aulas presenciais, por aulas remotas, por meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus.

Isso posto, com o intuito de combater a pandemia do novo coronavírus (*Sars-CoV-2*), no Brasil, oficializada em março de 2020, as redes de ensino públicas e privadas tiveram, por determinação da Secretaria de Saúde do Estado de Pernambuco, que suspender suas atividades presenciais, acarretando a inserção da modalidade do ensino remoto, de modo que os educadores precisaram moldar seus conteúdos e os estudantes adaptarem-se ao novo formato de estudos.

De acordo com Aquino *et al.* (2021), o ensino presencial se tornou inviável pela sua natureza de aglomerar pessoas. Dessa feita, até o momento tem prevalecido o reconhecimento da autonomia de estados e municípios quanto à adoção dessas medidas de emergência por meio de protocolos sanitários que digam respeito à saúde pública.

Tal medida restritiva por meio dos protocolos sanitários perturbou o cotidiano das escolas e, na sequência, o distanciamento social para tentar reduzir a infecção entre pessoas infectadas por meio das gotículas respiratórias.

Assim, novos métodos de ensino tiveram que ser oferecidos, fazendo com que todos os envolvidos se reinventassem. Como solução emergencial, adotou-se o ensino remoto, que, apesar de se fazer necessário no cenário atual, trouxe restrição à interação social e levou alunos e professores à obrigatoriedade de se reinventar, às vezes, sozinho, dentro de casa, e com o recurso (quando possível) de uma tela digital onde o computador não é mais ferramenta de luxo, e sim material de trabalho.

Em muitos casos, o ambiente doméstico passou a ser o ambiente de trabalho ou de atividades de ensino dos filhos que repercutiu e repercute em cada pessoa no plano individual e coletivo, o que gerou uma resistência enquanto subsistência nesse contexto de pandemia.

O mais agravante não foi a falta de acesso ao contexto digital, mas, sobretudo, não saber utilizar esse recurso por uma parcela significativa de professores que revelou um retrato existente na escola que a pandemia escancarou com nitidez.

Seguindo o pensamento de Alfaro; Clear e Giraffa (2020):

“O contexto pandêmico apenas reforçou algo que já está sendo discutido faz anos: o (re) estruturar e o (re) pensar a formação docente para atuar no mundo digital em que vivemos, em que uma cultura digital estabeleceu de maneira irreversível, com impactos significativos na maneira como que se produz e se consome conhecimento”. (ALFARO, CLEAR & GIRAFFA, 2020,p.18)

Dado o exposto, vamos ter que aprender para o momento futuro presencial e não presencial, ensino híbrido, vamos ter que conviver com as novas formas de ensinar, porque elas vão andar juntas nesse contexto, e tais questões devem ser discutidas nas academias, sobretudo, na formação de professores.

De acordo com Martins *et al.* (2018), é preciso ressignificar saberes, visto que o professor em formação, a partir daí, passa a ser o mediador de novas práticas do ensinar e aprender que precisaram ser enfrentadas pelas escolas, as quais foram obrigadas a implantar, de maneira despreparada, o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Provocada por essa realidade, a pesquisa se voltou para uma escuta de estudantes no processo de formação e professora da escola básica campo de estágio atuando no ensino remoto, em um contexto atípico de trabalho a distância nessa etapa de ensino.

Diante do exposto, e no entendimento de que o estágio supervisionado está voltado para o processo do formar e formar-se, trazemos as seguintes questões de partida: de que forma o estágio supervisionado da licenciatura em geografia precisou ressignificar saberes e metodologias em um contexto de distanciamento social, considerado atípico para o que se estava trabalhando?

É mister também compreender: de que forma tais mudanças poderão contribuir para um deslocamento das práticas pedagógicas que estavam sendo vivenciadas até o momento da pandemia? Como objetivos, citamos: compreender por meio das narrativas desses estudantes o ressignificar a prática de ensino do estágio supervisionado nas escolas-campo em tempos de afastamento social.

Nesse sentido, trazemos resultados de um estudo desenvolvido no primeiro semestre de 2021, que envolveu 51 estudantes do curso de licenciatura em geografia da Universidade de Pernambuco-UPE/*Campus* Garanhuns.

O interesse pelo tema que versa sobre o estágio supervisionado em tempos de afastamento social e o lugar de fala de estudantes de licenciatura em geografia devem-se pelo envolvimento enquanto professora da disciplina e pela escuta das falas desses estudantes em meio ao momento atípico durante as atividades do estágio supervisionado, as condições estabelecidas pelas escolas, em que as Secretarias de Educação optaram pela substituição das aulas presenciais por aulas remotas fazendo uso de meios digitais, com a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) com base na legislação vigente (BRASIL, 2020).

O *corpus* da investigação constitui estudantes de ambos os sexos, com média de idade de 23 anos, que estavam atuando no estágio supervisionado I inicial, sendo Ensino Fundamental (6º e 7º anos) e Estágio-III, ocorrendo no Ensino Médio (1ª e 2ª séries), com carga horária nas escolas de 30 horas.

Em conformidade com Pimenta e Lima (2012), o estágio se configura como um componente curricular primordial para todo o processo de formação durante o curso de licenciatura e se constitui como um espaço necessário de aprendizagem para o futuro profissional em formação enquanto ator e autor.

É no estágio supervisionado que esse futuro professor percebe as teorias de formação, a necessidade de ressignificar seus saberes docentes e a diversidade de troca de experiência entre o vivido na universidade e os acontecimentos na escola na produção dos conhecimentos para a construção da identidade.

Assim, a pesquisa está ancorada em uma perspectiva crítica, estabelecendo diálogos com autores que discutem o estágio supervisionado na formação de professores, como também a integração da universidade com a escola nesse momento de isolamento social.

Considerando esse contexto, o caminhar metodológico do estudo tem natureza qualitativa de abordagem histórico-dialética que envolveu estudantes do curso de licenciatura em geografia cujo critério de adesão foi estar regularmente matriculado na disciplina estágio supervisionado I e/ou III. O objeto da investigação foi a entrevista semiestruturada, em um espaço de diálogo, via *Google meet*, momento fundamental para a construção da pesquisa.

Os achados estão sistematizados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), que possibilitou a análise das seguintes categorias: a atuação do estágio supervisionado nas escolas com ensino remoto; e a atuação do estágio supervisionado direcionado para a prática das atividades no afastamento social.

Avaliando essa compreensão, a pesquisa repousa na possibilidade de estabelecer diálogo entre as diferentes propostas considerando os vários pontos de aproximação e afastamento com o universo de discussões sobre a temática, que, embora com outras preocupações, possuem contribuições que se complementam.

METODOLOGIA

A pesquisa teve como cenário de investigação duas escolas públicas da rede estadual de ensino, localizadas no município de Garanhuns, agreste meridional do estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil.

Situada na abordagem histórico-dialética, de cunho qualitativo-interpretativo (Minayo, 2013); (Bogdan e Biklen, 1994), indaga: de que forma o estágio supervisionado da licenciatura em geografia precisou ressignificar saberes e metodologias em um contexto de distanciamento social considerado atípico para o que estava sendo desenvolvido onde as escolas se encontravam despreparadas?

Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no primeiro semestre de 2021, que contou com 51 estudantes do curso de licenciatura em geografia, da UPE/Campus Garanhuns, assim distribuídos: 24 do quinto período e 27 do sétimo período, de ambos os sexos e com idade média de 23 anos.

A escolha dos participantes se pautou em três critérios: primeiro, ser estudante do curso de licenciatura em geografia; o segundo, estar regularmente matriculado na disciplina estágio supervisionado obrigatório I (inicial) e estágio supervisionado obrigatório III (final); e o terceiro, estar atuando nas escolas-campo de estágio.

Assim, para compreender cada momento da investigação no sentido de atingir os objetivos propostos, utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas, acompanhada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), previamente agendada e trabalhada de forma coletiva, inclusive com a participação da professora da escola-campo de estágio, por meio de uma roda de conversa, com duração de dois dias, via *Google Meet*, gravada com a permissão de todos os participantes onde foram ouvidas as falas dos estudantes e a da professora, na interação indissociável entrevistador/entrevistados.

De acordo com Kramer (2007), “[...] nas entrevistas coletivas, as pessoas podem falar e se escutar, a influência institucional parece diluir-se ou diminuir; a linguagem produzida (o discurso) parece revelar maior autenticidade” (KRAMER, 2007, p.73).

Para Bogdan & Biklen (1994), as entrevistas em grupo podem transportar o entrevistador para o mundo do sujeito. Nesse encontro entre pessoas e, ao mesmo tempo, em processo de aproximação, revela-se uma boa forma de obter novas ideias sobre temas que poderão ser explorados mais tarde que não se consegue em entrevistas individuais.

As questões que permearam o percurso da pesquisa buscaram descobrir o exercício da docência desses estudantes em relação à disciplina estágio supervisionado diante do contexto de pandemia e do isolamento social provocado pela covid-19, e de que maneira esses estudantes atuaram remotamente em suas práticas de ensino.

Com relação à professora, buscamos compreender como estava sendo a atuação no exercício da docência, remotamente, tendo em vista limites e possibilidades enfrentadas como professora da rede pública de ensino, das questões do espaço físico da escola diante dos protocolos da vigilância sanitária.

A escolha desse método se justifica pela possibilidade de estabelecer confrontos entre o que foi proposto como metas a serem alcançadas no programa da disciplina a partir do olhar do pesquisador e o dizer nas falas dos envolvidos na pesquisa, o que poderá possibilitar interrogativas, resultantes de novas hipóteses na relação pesquisador e entrevistados (MINAYO, 2013).

Assim, a partir das informações obtidas na pesquisa, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011) conforme a autora define: “[...] três polos cronológicos”, aqui chamados de três etapas: a-pré-análise; b-exploração do material; c- inferência ou interpretação (BARDIN, 2011, p.95). Tais inferências em termos de aproximações se constituíram em temas ou categorias, apresentadas na análise dos resultados a seguir.

A respeito dessa questão, faz-se mister esclarecer que na análise dos resultados, no sentido de garantir a preservação e o anonimato dos participantes, para fins de referência, o *corpus* desta pesquisa será denominado pelos códigos: (E), para identificação dos estudantes e para as falas, uma numeração sequencial, assim representado: (E, 1 ...E, 51).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das inferências teóricas, em vista do objetivo da pesquisa, o processo de tratamento dos dados das falas dos estudantes de licenciatura em geografia na atuação do estágio supervisionado em tempos de afastamento social, por conta da pandemia, implicou a concatenação das respostas dos resultados das entrevistas e possibilitou emergir duas categorias de análise, a saber:

1. atuação do estágio supervisionado nas escolas com ensino remoto; e
2. atuação direcionada para a prática de ensino durante o afastamento social.

No tocante à atuação do estágio supervisionado nas escolas com ensino remoto nesta categoria, emergiram o despreparo dos profissionais de educação para esta modalidade e, sobretudo, o despreparo da escola conforme relatam (E, 31 e E, 16)

“Muitos dos professores da escola-campo de estágio mostraram falta de conhecimento com relação à tecnologia exigida para atuar no ambiente virtual, porém a escola se mostrava conivente com a falta de estrutura, tanto dos alunos como dos professores, para atuar de forma remota e nós tivemos de nos adaptar à situação juntamente com a professora da escola”.

Esse descaso com a situação vigente muitas vezes converge para o que Freire (2006) ressalta: “[...] A ideologia do poder não apenas opaciza a realidade, mas também nos torna míopes, para não ver claramente a realidade [...]”. O autor revela a inserção de uma visão domesticadora, a partir de uma cultura de dominação (FREIRE, 2006, p.13).

Nos relatos dos estudantes, percebe-se que essas escolas-campo de estágio não estavam preparadas fisicamente bem como no seu corpo administrativo para uma mudança tão radical como foi a do ensino remoto.

Tomando como base a proposta de Freire (2002), ele nos aponta que a escola é transformadora em seu contexto e o ensino exige risco e rejeição, materializados na fala do estudante quando relata que:

“Mesmo com todas as adversidades foi possível realizar o estágio e de maneira satisfatória utilizando recursos didáticos diferentes, tais como jogos do passa ou repassa onde era lançada uma pergunta sobre o assunto trabalhado pela professora para um determinado aluno, caso este não soubesse responder passaria para outro de acordo com sua preferência e assim sucessivamente, até o resultado desejado e contextualizado. Tal experiência me fez esquecer que estávamos no ensino remoto, muito distantes um do outro. (E, 23)

Nesse sentido de transformação, a atuação dos estudantes durante o estágio supervisionado se mostrou desafiadora para o momento atual. Segundo a fala de (E, 20), “o estágio supervisionado se mostrou desafiador, considerando que não houve contato direto com os alunos ou com a professora supervisora”.

À guisa de informação, todo o contato com a escola foi feito via *WhatsApp* primeiramente com a gestão por meio da coordenação de estágio supervisionado da universidade. Após essa etapa, os estudantes entravam em contato com o/a professor/a da disciplina de geografia do 6º ano para o Estágio I e do 1º ano médio para o Estágio III e, assim, foi construído todo o processo de atuação para se efetuar o estágio.

Esse tempo de mudanças e distanciamento social nos remete a concordar com as leituras de Freire (2002) cuja escrita se apresenta bastante atualizada para o momento que estamos vivenciando na educação, quando nos fala que é necessário substituir esta educação tradicional por outra que esteja presente nas vivências e experiências do local e lugar onde a escola esteja situada e que haja dialogicidade e interação entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Com base em tal aceção, a atuação do estágio nas escolas procurou trabalhar na metodologia da dialogicidade entre os envolvidos para uma melhor compreensão do que se estava sendo estudado e, portanto, perceber o processo de ensino e aprendizagem mesmo no distanciamento.

Conforme nos relata a estudante a seguir: “Através do estágio, conhecemos a realidade da escola e aprendemos a aplicar as metodologias corretas para superar as dificuldades encontradas e facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos” (E, 13), de acordo com Freire (2004), o saber é construído a partir da experiência.

Para Pimenta e Lima (2012), o processo do ensino-aprendizagem envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola.

Assim, todas essas experiências, que puderam ser vividas no período do estágio supervisionado, foram determinantes para a compreensão do que é ser um professor e ter uma ampla visão da prática pedagógica, além de poder traçar qual vai ser o seu perfil profissional.

Nesse sentido de viver a experiência no ato de ensinar na escola, trazemos a fala de (E, 17) quando relata que:

“Essas experiências com jogos eletrônicos no ensinar e aprender geografia no ensino fundamental foram bastante significativas e poderão ser usadas como base na nossa atuação como futuros profissionais comprometidos com uma educação de qualidade e uma educação transformadora e não opressora, como defendia o educador Paulo Freire”.

Dando prosseguimento, o estágio supervisionado é entendido como condição importante para a construção de autonomia pelo sujeito que se encontra em processo de formação e mais oportuniza perceber que cada escola tem um contexto social diferente e cada aluno carrega em si uma história única.

A categoria 2 - a prática de ensino no afastamento social - representou o momento de interação dos estudantes estagiários e a professora da escola-campo de estágio sobre as possibilidades de aplicar outras metodologias no ensinar e aprender a fim de trazer para o ambiente virtual práticas prazerosas, nas quais os alunos pudessem mostrar o rosto e se colocarem no aprendizado mesmo no distanciamento.

Assim, em comum acordo, emergiu a proposta do uso de tecnologias, como recurso didático, para trabalhar o conteúdo da geografia no contexto da sala de aula fazendo uso dos jogos eletrônicos *para o ensino-aprendizagem dos alunos, de maneira mais dinâmica diante desse momento de distanciamento social.*

Acatada a proposta, foram utilizadas as competências que regem a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como referencial teórico destacado na quinta competência geral: Cultura Digital, que permeia as competências específicas dos componentes curriculares, ressaltando-se a importância de o aluno compreender, usar e elaborar ferramentas digitais de modo crítico, responsável e ético nas práticas sociais, para atender à demanda do mundo contemporâneo (NIZ *et al.*, 2020).

Ainda de acordo com o que rege a BNCC, a prática pedagógica deve ser repensada de modo a inserir a cultura digital em sua execução, realizada com a mediação docente entre o estudante e as tecnologias.

Nesse entendimento, as principais ideias se deram por jogos eletrônicos, *Minecraft*, *MiniWorld* e o *Árida*, utilizados como forma de apresentar características da Região Nordeste, e de outras regiões, assim como o desenvolvimento de paisagens tanto naturais quanto urbanas.

Diante do tempo de permanência do estágio supervisionado, foi escolhido o jogo *MiniWorld*. O interesse por este jogo se deve por estar disponível em plataformas gratuitas e de fácil acesso, e apresentar ferramentas de fácil compreensão, onde os estudantes foram capazes de explorar a criatividade de diversas maneiras com relação aos conteúdos trabalhados em sala pela professora durante todo o período do estágio supervisionado, tais como: o espaço geográfico da Região Nordeste, construções de casas, prédios, plantações, entre outros.

De acordo com Ramos (2008), os jogos eletrônicos combinam diferentes linguagens, imagens, sons e textos, *minigames*, jogos para computador (em rede ou não), os *softwares* para videogames, entre outros. Diz ainda que o computador aparece como uma ferramenta importante que pode servir

inclusive para melhorar o aprendizado dos alunos para além das limitações da sala de aula, estando, pois, repleto de infinitas possibilidades.

Amparando-se nesse aspecto, Mendes e Almeida (2019) confirmam esse fato de que “a Mediação Tecnológica trata de inclusão de recursos tecnológicos nos espaços educativos e reflete de que forma eles devem ser utilizados para não se tornarem apenas apetrechos tecnicistas” (MENDES E ALMEIDA, 2019, p.5).

De acordo com Silva; Araújo e Cruz (2021), a inserção dessas novas metodologias, apesar de toda uma discussão sobre as mesmas, foi fundamental para se sair do método tradicional da prática de ensino no contexto do ensinar geografia para o exercício do estágio supervisionado, no qual foram utilizados os jogos eletrônicos que se constituíram uma prática de ensino prazerosa.

A/O estudante E, 23 destaca que é “um sentimento de orgulho, pois é no estágio que podemos colocar em prática todo os nossos conhecimentos que adquirimos durante a graduação, e nesse momento de afastamento social, podemos vislumbrar a nossa capacidade criativa”.

Tais experiências foram bastante exultantes e permitiram a interação e a assiduidade dos participantes de todas as séries e idades trabalhadas, além do que os estudantes faziam uso do celular para o processo de ensino-aprendizagem baixando jogos e interagindo, o que propiciou, sobremaneira, tirar o foco do distanciamento.

Para (E, 19), “essa atividade buscou superar os obstáculos no processo de ensinar geografia que, talvez, no momento presencial não fosse possível e que no ensino remoto os medos para atuar como professora foram acabando”.

Dessa feita, é essencial sinalizar que no processo de formação docente é de suma importância que o futuro profissional tenha consciência de que o pensar inovações para o processo de ensinar não é nenhum presente, tampouco uma receita de bolo; pelo contrário, ele se descobre diante dos desafios dessa profissão e que há necessidade de querer e buscar o que se pretende no âmbito da profissão. Nesse olhar, é no estágio supervisionado que se percebem esses fazeres da profissão.

Na visão de Tardiff e Raymond (2000), os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem conhecimentos, competências e aptidões.

É no período de atuação do estágio supervisionado que os estudantes licenciandos têm o primeiro contato com a realidade escolar, a qual os aproxima do contexto onde vão atuar enquanto profissional. Esse é o laboratório onde será vivenciada, de modo experimental, a realidade da educação básica.

É durante essa disciplina que o discente vive novas experiências e descobre como é a realidade escolar, analisando criticamente como resolver as possíveis adversidades e dificuldades que possam surgir na sala de aula.

Nessa perspectiva, entendemos que o uso de tecnologias nesse momento representou um método fundamental para a assimilação dos conteúdos, pois possibilitou uma aprendizagem mais dinâmica por se tratar de um recurso, o qual os alunos compreendem e fazem uso no seu dia a dia, de forma lúdica, e pode despertar interesse no aprender dos estudantes, bem como um maior rendimento do tempo em sala de aula e um enriquecimento maior sobre os assuntos trabalhados.

Dentro do que foi proposto, os alunos aceitaram de forma positiva a ideia e participaram com bastante vigor, o que possibilitou um retorno satisfatório por parte dos participantes que representaram a maioria.

Por outro lado, em seus relatos, os estagiários mencionam a dificuldade de alguns alunos terem acesso à plataforma de aula virtual pela impossibilidade de acesso, já que nem todos têm provedor de *internet* disponível em suas localidades, e muitos não dispõem de aparelho celular com acesso a essa tecnologia.

Tentando contornar os empecilhos encontrados no percurso das atividades do estágio, os estudantes em acordo com a professora decidiram disponibilizar um dia na semana, no horário da disciplina geografia, para atuar no ensino presencial com esses alunos, fazendo uso do laboratório de tecnologia da escola e, por conseguinte, suprir o conhecimento dentro das propostas já citadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de aproximações com o objetivo da pesquisa, entende-se que as questões analisadas confluem para a necessidade de formar profissionais atentos para os saberes tecnológicos circulantes e que o estágio supervisionado no formato remoto faz parte do novo cenário educacional em que estamos envolvidos, como mais um recurso didático dando suporte aos docentes no processo de ensino e aprendizagem, além da construção

de novas habilidades aos discentes e que requer a necessidade urgente de discussão sobre essa modalidade de ensino no universo da academia.

Na fala da professora da escola pesquisada, é possível perceber o pensar crítico quando ela relata o despreparo da escola e das políticas públicas da educação nesse momento de pandemia, assim descrito: “não se trata apenas de ensinar os estudantes remotamente utilizando uma tecnologia sem que os professores compreendam o processo e mecanismo dessa ferramenta que irá ser trabalhada na aula. Esse recurso didático não foi visto durante a minha formação”.

Em outro momento, a mesma professora se refere ao ensino remoto no contexto da pandemia como “um ensino emergencial, não é EAD”, o qual, para ela, este último envolve “treinamento especializado para os profissionais que vão atuar nessa modalidade de ensino”.

Diante desses relatos, podemos perceber que é a partir desses condicionantes que os professores julgam sua formação universitária pelo que faltou no currículo e que, segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo. Em suma, esse processo de aprender se dá no próprio trabalho.

Outra questão emergiu no tocante à atuação do estágio supervisionado e à importância no formar e formar-se diante do despreparo das escolas, sobretudo, no quesito tecnologia para se trabalhar a educação, uma vez que os estudantes do estágio supervisionado, juntamente com a professora da escola, buscaram desconstruir o ensino tradicional procurando recursos didáticos com o auxílio da tecnologia. Nessa trilha, percebe-se que na relação indissociável teoria/prática, eles trouxeram para o contexto da escola outras metodologias para o ato de ensinar e aprender e, desse modo, dirimir os desafios enfrentados que os colocaram diante do novo e das exigências nesse formato de ensinar.

No que faz referência a esse enfoque, a pesquisa aponta que os jogos eletrônicos representam um importante suporte didático contribuindo diretamente para o ensino de geografia no ensino remoto. Ressaltamos ainda que, nesse momento de afastamento social, nem todos os jogos são destinados aos propósitos educacionais, portanto, sinaliza-se a relevância dos objetivos e propostas do professor para a utilização correta desse recurso didático.

É inegável que a aula remota trouxe perdas significativas para a aprendizagem desses estudantes no contexto da escola no que concerne à infraestrutura dos alunos que representa um fator limitador, visto que a

maioria desses estudantes acessa as aulas por meio de *smartphones* e não dispõe de um processador em suas localidades. Os estagiários da universidade, de um modo geral, embora em papéis diferentes, estão inseridos nos mesmos problemas, uma vez que, além de outros fatores, a pandemia impossibilitou a presença física dos alunos nas escolas e impactou diretamente a interação presencial nesse processo de construção de conhecimentos.

Nos dados obtidos, emerge fortemente a necessidade de ressignificar os currículos das licenciaturas, uma vez que esses apresentam lacunas no processo de formação para essas modalidades de ensino a distância que não são novas, mas foram impostas diante do contexto da pandemia. É, pois, imprescindível que haja um maior diálogo entre universidade e escolas do ensino básico em face dos desafios que lhes estão sendo impostos para uma atuação e formação profissional emancipatórias.

Diante dessa nova modalidade de ensinar nas escolas, seguimos enclausurados, reféns do porvir, além de ter que fazermos escolhas levando em consideração o contexto da pandemia e o que ela provocou em nossa vida. Ainda nesse viés, é notório assinalar que o mundo colocou outras formas de ensinar e desencaixou muitas coisas que estavam organizadas e estruturadas, há muito tempo, dentro de um determinado modelo na educação.

A pandemia fez uma reviravolta na sociedade e na própria humanidade e, sobretudo, na educação. Propôs novas formas de enxergar a educação, o outro e, em especial, o mundo. E quando passa essa tal da pandemia? Quem disser que sabe, estará se enganando, mas o importante é ter consciência do que está no futuro e que os desafios vão continuar. Temos que estar preparados para continuar esse caminho que queremos trilhar: o tempo novo. Eu preciso conferir sentido as vivências desse novo mundo que se aponta. Ensinar e aprender são duas faces do mesmo processo.

Quanto aos enfoques contemplados neste estudo, partimos para a continuidade da pesquisa, uma vez que nossas reflexões somarão às outras pesquisas nessa área de estudo que, embora se debrucem sobre outras temáticas, têm as mesmas preocupações potencialmente relevantes por entender que a tessitura do conteúdo ainda tem uma longa caminhada no ato de escutar os estudantes do estágio supervisionado, a escola e a Instituição de Ensino no processo de formação de futuros professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-b-ncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 set. 2020.

ALFARO, Lisandra da Trindade; CLESAR Caroline Tavares de Souza; GIRAFFA Lucia Maria Martins. Os desafios e as possibilidades do ensino remoto na Educação Básica: um estudo de caso com professores de anos iniciais do município de Alegrete/RS. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 36, p.7-21, st./dez.2020.

AQUINO, Estela M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/csc/v25s1/1413-8123-csc-25-s1-2423.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Portaria n° 343 de 17 de março de 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 07 de maio de 2020.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 16. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia Souza (Orgs) **Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. SP: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v.107). p.57-76.

MENDES, Iasmin Araújo Bandeira; ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho de. Mediação tecnológica na educação: análise conceitual desta área de intervenção educacional. In: CONEDU: Congresso nacional de educação, 6., **Anais**, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA19_ID8874_02082019143359.pdf. Acesso em: 29 de jan. de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

NIZ, Claudia Amorim Francez *et al.* A cultura digital presente na base nacional comum curricular (BNCC): discussões sobre a prática pedagógica. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, **Anais**, São Carlos-SP, 2020. Disponível em <https://cienteped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1605>. Acesso em: 26 de jun. de 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Daniela. Jogos eletrônicos desejo e juízo moral: um estudo com adolescentes do ensino médio. **Revista psicologia teoria e prática**, v.14, n.1, p.97-112. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Acesso em 25 de nov.2020.

SILVA, Thaís Helena Nunes da; ARAÚJO, Bruna Gabriele de Oliveira; CRUZ Maria Lúcia Brito da. A experiência do estágio supervisionado: aulas remotas de geografia durante a pandemia. **Cadernos de Ciências e Tecnologia**, Fortaleza, v,2, n.4, p. 132–149, 2021. Disponível em :<https://revistas.uece.br/index.php/CCIT/article/view/5371>. Acesso em: 11abr.2021.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção debates 14).

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209–244, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214>>. acesso em: 22/02/2021.

O IDOSO NA EJA: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS

ELIZÂNGELA FERNANDES PEREIRA EVANGELISTA

Mestrando do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), elizzfernandes@hotmail.com.

NEILA BARBOSA OSÓRIO

Professor orientador: Doutora, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), neilaosorio@uft.edu.br.

CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

O presente trabalho traz a abordagem sobre o idoso com foco na Educação de Jovens e Adultos – EJA. O objetivo geral é retratar acerca do sujeito idoso, o direito à educação de jovens e adultos, bem como a importância da aprendizagem para os idosos. A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico, observando a visão de autores que abordam o amparo do direito legal e a inserção do idoso na modalidade de ensino EJA. O resultado esperado é a efetividade de políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino, que atendam esse público com suas especificidades. Conclui-se a relevância da inserção de idosos no Sistema Educacional, para que sejam recebidos, permaneçam e se sintam valorizados como pessoas e profissionais.

Palavras-chave: Idoso, EJA, Velhice.

INTRODUÇÃO

Em razão do aumento da expectativa de vida das pessoas, ou seja, da longevidade, os idosos estão gradativamente a ganhar mais visibilidade e interagem no meio social, além de ocuparem espaços em ambientes profissionais.

O idoso brasileiro ainda é visto de forma equivocada, como: estagnado, aposentado e enérgico. Embora esse sujeito necessite de assistência, cuidados e políticas públicas específicas para essa população idosa, é notória a existência de uma mudança na atuação do idoso na sociedade brasileira.

Atualmente, os idosos trabalham e estão disponíveis no mercado de trabalho, mantêm vida social ativa, se relacionam, utilizam redes sociais, viajam e, ainda, retornam aos estudos. Nesse sentido, pode-se exemplificar um cidadão de 76 anos que mora sozinho, mas, ao mesmo tempo, não se sente assim, pois a Internet tem sido seu instrumento de inclusão social. Ele aprendeu a participar das redes sociais como: Instagram, Facebook, Twitter e WhatsApp, conversando com os familiares e obtendo novos amigos. O mais interessante é que esse senhor idoso fez apenas o primeiro ano do Ensino Fundamental.

É importante destacar que o direito à educação permite que as pessoas sejam escolarizadas, oportuniza condições para um melhor exercício da cidadania e para aquisição de ferramentas necessárias para defenderem dos demais direitos e deles usufruírem. Por meio das diferentes modalidades educacionais, a garantia do direito à educação pública de qualidade, socialmente referenciada, deve ser a razão principal da existência dos Sistemas de Ensino.

Com a intenção de alcançar as pessoas que não tiveram escolaridade na idade prevista na educação, foi criada a modalidade de Educação para Jovens e Adultos - EJA, por meio da Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, prevendo o atendimento à EJA, dando autonomia e, por ora, determinando aos estados e municípios o cumprimento das cláusulas mensuradas na referida legislação.

Desse modo, ao pensar em educação, é preciso refletir em quais as estratégias, organizações, espaços e estruturas físicas, ou seja, é necessário proporcionar ambientes e condições apropriados.

Considera-se a Educação de Jovens e Adultos - EJA uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica. Caracteriza-se por

uma proposta pedagógica flexível que considera as diferenças individuais e os conhecimentos informais dos alunos adquiridos, a partir das vivências diárias e no mundo do trabalho.

O presente artigo aborda o idoso na Educação de Jovens e Adultos - EJA e enfatiza o questionamento: Quais os desafios enfrentados pelos idosos que buscam estudar na velhice? Além disso, apresenta procedimento metodológico de abordagem qualitativa e bibliográfica.

A pesquisa de campo é constituída de quatro seções que delineiam as discussões acerca dos desafios e enfrentamentos da pessoa idosa inserida na educação formal. A primeira seção retrata um dos pontos considerado relevante sobre o idoso: a velhice. A segunda seção conceitua a modalidade EJA e outros modelos de programas no combate ao analfabetismo. Na terceira seção, explicita-se o idoso e a educação, especialmente, educandos idosos na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Por fim, a quarta seção aborda os resultados iniciais sobre a pesquisa.

Este estudo tem como objetivo retratar acerca do sujeito idoso, o direito à educação formal de Ensino, bem como a importância da aprendizagem para os mesmos.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, realizada entre anos de 2010 e 2020, com utilização da questão norteadora: Quais os desafios enfrentados pelos idosos que buscam voltar a estudar?

Realizou-se uma busca na Biblioteca Virtual nas bases: Google Acadêmico e Scielo em que as palavras-chave estivessem no título, resumo e assunto. Todas as palavras estão contidas nos descritores em ciência da saúde: idoso, EJA, velhice.

Como critério de inclusão na pesquisa, utilizou-se de publicações em periódicos online, gratuitos e manuais, com um espaço temporal de 2010 a 2020, que abordassem o tema proposto. Todos os artigos resultados de busca foram lidos: títulos e resumos. Como critérios de exclusão, foram desconsideradas publicações no formato de resenha e carta.

Após a busca e aplicação dos critérios mencionados, observou-se que esta temática: idoso e Educação de Jovens e Adultos – EJA, ainda é escassa nas publicações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendendo o conceito: idoso

Percebe-se que esta temática, no Brasil, está cada vez mais frequente na produção e publicação de trabalhos acadêmicos científicos que decorrem de estudos e pesquisas efetuadas em deferência à estrutura da população brasileira, com ênfase no envelhecimento da população e no crescimento da faixa etária idosa.

É importante salientar que esse fato ocorre, notadamente, em razão do grupo de idosos apresentar índice de crescimento anual, estimado em mais de 4% (ao ano) para o período 2012 – 2022 (BORGES, CAMPOS e SILVA, 2015).

Ressalta-se que neste trabalho são adotados os seguintes conceitos: idoso, toda pessoa com idade igual ou superior a 60 anos (BRASIL, 2003); envelhecimento, um processo biológico natural de transformação e mudança e velhice, a fase da vida determinada pela idade de uma pessoa e diretamente associada às condições de manutenção ou não de suas capacidades, entre elas: percepção, aprendizagem, memória e seus potenciais de funcionamento (NERI, 2005).

Considera-se que a Política Nacional de Idoso (PNI), a Lei n. 8.842, de 4 de janeiro de 1994, o Estatuto do Idoso e a Lei n. 10.741, de 1 de outubro de 2003, definem o idoso como pessoas com 60 anos ou mais. No entanto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2002) define o idoso a partir da idade cronológica, portanto, idoso é alguém com 60 anos ou mais em países desenvolvido. É relevante reconhecer que a idade cronológica não significa que é um marcador preciso para as mudanças que acompanham o envelhecimento.

Para alguns autores, envelhecer é um processo natural do homem e dá-se por mudanças físicas, psicológicas e sociais que acometem de forma particular a cada indivíduo com sobrevida prolongada. (MENDES, et al, 2005). Nesse sentido, envelhecer é um processo multifatorial e subjetivo, ou seja, cada indivíduo tem sua maneira própria de envelhecer. Sendo assim, o processo de envelhecimento é um conjunto de fatores que vai além do fato de ter mais de 60 anos.

O nosso País tem mais de 28 milhões de pessoas nessa faixa etária, número que representa 13% da população. Esse percentual apresenta a

tendência de duplicar nas próximas décadas, segundo a projeção da população divulgada em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

É importante considerar que as condições biológicas estão intimamente relacionadas à idade cronológica, traduzindo-se por um declínio harmônico de todo o conjunto orgânico, tornando-se mais acelerado.

No que se refere à maior idade, as condições sociais variam de acordo com os momentos histórico e cultural; as condições econômicas são marcadas pela aposentadoria; o intelectual, quando suas faculdades cognitivas começam a falhar, apresentando problemas de memória, atenção, orientação e concentração, e o funcional, quando há perda da independência e autonomia. (PASCHOAL, 1996, p.31).

Todos esses conceitos mencionados anteriormente compreendem que cada um deles está ligado a aspectos culturais e sociais, como a ideia de estar próximo da morte, da finitude da vida.

Ao refletir sobre o que os autores expõem sobre o envelhecimento, percebe-se que os idosos dos dias atuais, principalmente aqueles entre 60 a 70 anos, apesar dos seus problemas de saúde que refletem no físico, procuram fazer uma atividade física, ter uma alimentação saudável, desenvolver suas habilidades manuais, inserindo no meio da tecnologia como redes sociais, WhatsApp e, até mesmo, retomar aos seus estudos. Percebe-se que, mesmo aposentados, ainda desejam estar inseridos no meio social, bem como no mercado de trabalho e aqueles que não tiveram oportunidade de terminar o Ensino Médio querem realizar esse sonho.

Dessa forma, a escola surge como, entre outros lugares, um espaço de inserção social, de convivência e que promove a integração simultânea e recíproca, haja vista que a escola passa a integrar o cotidiano do idoso, assim como ele a integrar o cotidiano da escola à realidade do mundo e do tempo presente (PEREIRA, 2012, p. 11-38).

Contextualizando a Educação de Jovens e Adultos- EJA

Essa modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos – EJA surgiu para substituir o antigo Supletivo, oportunizando o acesso à educação para jovens e adultos retomarem seus estudos. Além da formação de cada indivíduo, possibilita novas oportunidades profissionalmente.

Houve outros modelos durante esses anos, pois havia uma preocupação sobre o analfabetismo, no Brasil, desde o século XX, na década de 40. Então,

a partir de 1947, surgiu a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEEA- criada pelo governo federal em uma articulação com os governos estaduais e municipais para a extensão para as crianças, adolescentes e adultos, no ensino supletivo. (FERNANDES & CONTIERO, 2021).

No ano de 1961, surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB), o programa previa que o Governo Federal colaboraria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) no processo de alfabetização de adultos. Essa cooperação daria, por meio de convênios consolidados com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), outros Ministérios e Órgãos Federais que repassariam recursos para a instituição católica. (FERNANDES&CONTIERO, 2021).

A partir de 1969, o governo federal organizou um programa de alcance nacional conhecido como Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha a finalidade de ofertar, amplamente, a alfabetização para adultos analfabetos nos mais variados locais do país. (FERNANDES&CONTIERO, 2021).

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino da rede pública, no Brasil, cujo objetivo é desenvolver o Ensino Fundamental e o Ensino Médio com qualidade para aquelas pessoas que não conseguiram estudar na idade prevista.

De acordo com a LDB n.9394/96 no Art. 37, essa modalidade de ensino “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade prevista.” Portanto, pode-se perceber que o termo idade própria está, de forma implícita, no contexto do referido artigo, visto que existe uma idade prevista para estudar, iniciada na infância, ou seja, a sequência dos anos de escolarização ocorre de forma natural.

Trata-se de um direito garantido e que deve, portanto, ser caminho de incentivo para o retorno à escola daqueles brasileiros e brasileiras que não estudaram o tempo suficiente ou ainda que não sabem ler e escrever. (FERNANDES & SIRAICHI, 2017).

Compreende-se que o acesso aos estudos e sua continuidade como direito subjetivo foi consolidado no Estatuto do Idoso e nas Diretrizes Curriculares da EJA (Educação de Jovens e Adultos). O referido direito foi um compromisso coletivo, conquistado na V Conferência Internacional de Educação de Adultos –CONFINTEA- realizada em Hamburgo, Alemanha em 1997.

Posteriormente, esse direito foi efetivado na Lei LDB n.9394/96 em seus Artigos 37 e 38, no Fórum Mundial da Educação em Dakar/ Senegal, em

2000, no Plano Nacional de Educação – PNE/2000 e debatido nos fóruns. Na VI CONFINTEA que ampliaram as discussões e decisões sobre essa modalidade, incluindo os idosos, haja vista que, na prática, muitos fatos expressam violação de direitos, enfatizando que a família deveria ser o principal espaço de socialização, acolhimento e interação com os idosos. (SERRA&FURTADO, 2016, p.149).

Destacamos o direito à educação como construção da cidadania, direito que foi, em todos esses eventos realizados, pautado com único propósito: avaliar os avanços alcançados na aprendizagem e na educação dos adultos, para que todos os jovens, adultos e idosos exerçam plenamente esse direito.

Apesar da conquista do direito subjetivo ao acesso à educação, de tantas lutas, citadas em documentos legais e eventos realizados, os desafios, ainda, continuam. Considera-se que para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade, é necessário que a EJA seja evidenciada em espaços públicos, a fim de consolidar as propostas caminhadas, quanto ao acesso à permanência e à conclusão da escolarização dos idosos e, sobretudo, do direito de continuar a aprender ao longo da vida. (SERRA&FURTADO, 2016, p.151).

Portanto, um dos encaminhamentos que ressaltamos como desafio, diz respeito à inclusão dos idosos na EJA, o que exige compromisso de todos os que fazem educação em contexto escolar e não escolar, não só na elaboração de propostas pedagógicas coerentes e concernentes ao contexto do sujeito idoso, mas na garantia de políticas educacionais que oportunizem a sua inserção social, para que possam ser valorizados e tenham sentimento de pertencimento à sociedade.

Na expectativa de consolidar políticas públicas que potencializem ações que estão em debates, reflexões e produções resultantes dos movimentos e Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (FORUMEJA), em todo o país, e da Agenda Territorial implantada pelo Ministério da Educação, destacamos aspectos para uma prática mais pertinente à Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJA, extraídos do Documento Base Nacional Preparatório e da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - VI CONFINTEA. (SERRA&FURTADO, 2016, p.160).

O referido documento esclarece sobre a relevância de as universidades adotarem a Educação de Jovens e Adultos e Idosos - EJA, fomentando a pesquisa e extensão articulada com o apoio dos órgãos superiores, inclusive, da Secretaria de Ensino Superior, do MEC e de agências de fomento à pesquisa, tais como: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(CNPQ). O documento da VI CONFINTEA ressalta, nas páginas (14- 25), os encontros para a implantação de Políticas Educacionais na EJA, fazendo referência aos idosos dentre quais ressaltamos:

a produção e efetivação de política pública de Estado para a EJA, centrada nos sujeitos jovens, adultos e idosos com a expressão de toda a diversidade que constitui a sociedade brasileira. Com esse enunciado o documento cita os sujeitos da EJA, situados no contexto de uma sociedade excludente, para sob a responsabilidade do governo, com a participação da sociedade, superar todas as formas de desigualdade e exclusão; e 2-A EJA é indicada como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tensionados pelas culturas de jovens, adultos e idosos; isso é constatado com a presença de várias gerações em sala de aula. (BRASIL, 2008, p. 14).

A modalidade EJA demonstra o que é alfabetizar e garantir o direito na concepção de formar leitores e escritores autônomos, os quais não apenas tenham domínio dos códigos linguísticos, mas que sejam capazes de atribuir e recriar histórias. A educação ofertada aos idosos deve valorizar as experiências vivenciadas por esses sujeitos, na construção da identidade e nas suas ocupações sociais.

Dessa forma, se reconhece e garante o direito da EJA em tempos e espaços pedagógicos diferenciados no Sistema Nacional de Educação, para que se rompa a reprodução da oferta de EJA, no que diz respeito às tradicionais formas e modalidades de educação, tipo aligeirada e compensatória, justificada equivocadamente com a ideia de que os educandos têm pressa e que, por isso, a escola oferece pouco conteúdo em tempo reduzido. (SERRA&FURTADO, 2016, p.161).

Diante disso, entende-se que a educação tem um papel especial na formação do idoso, por trazer vida ativa e consciência da sua própria idade avançada. Portanto, por meio das ações pedagógicas que podem contribuir na integração social desse público idoso com potencial para o ensino e aprendizagem, é oportunizado ao idoso realizar-se como ator social, com possibilidade de articulação e interação social, podendo ser mais respeitado, com dignidade e consciente dos seus direitos, conforme enfatizam Bastos e Souza:

deve superar os estereótipos negativos atribuídos à velhice, questionando preconceitos como inutilidade, incapacidade

para aprender, doença, improdutividade, etc. Propicia-se, com isso, a valorização do idoso para que desenvolva a autonomia e possa exercer novos papéis sociais favorecendo, assim, maior inserção e participação social. (BASTOS E SOUZA, 2017, p. 45-64).

Ser Idoso: estudando na escola, na modalidade de ensino EJA

A educação e a escola são, também, direitos garantidos legalmente às pessoas que estão na fase da velhice. Assim, elas podem estar presentes em espaços privilegiados que possuem funções sociais, podem construir e exercer conscientemente a cidadania, bem como se reconhecerem como parte integrante e atuante da comunidade.

Nesse sentido, quando se trata de educação, percebemos, nitidamente, que é necessário uma revisão e aperfeiçoamento de ações e políticas públicas que valorizem, defendam e respeitem o direito dos idosos à educação e à presença nas escolas, principalmente, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com essa perspectiva, os estudos apontam a emergência de novos planos de ação e de políticas públicas adequadas, que orientem as ações educativas, para que ocorram mudanças substanciais no campo de trabalho da Educação de Jovens e Adultos. (MENDAÑA E CASTRO, 2015, p.39).

As referidas autoras apontam que a educação deve ser declarada como um direito humano e que é possível transformar a exceção social em inclusão social do estudante idoso.

Diante disso, certifica-se que a educação tem um lugar em destaque, devido às ações pedagógicas, voltadas para a formação do idoso, como ator social, promovendo, assim, autonomia para ele e a superação da marginalidade, ou seja, o indivíduo tornar-se ativo, integrando e interagindo na sociedade.

Além disso, deve-se salientar que a educação é reconhecida como uma prática social que advém das relações sociais estabelecidas entre sujeitos, no âmbito de vários ambientes e espaços, que inclui os idosos, e prepara-os para “enfrentar os modelos que foram impostos pela sociedade, com o objetivo de construir um novo olhar para a velhice.” (TAVARES, 2013, p.13).

A aprendizagem nesta fase da velhice está relacionada à qualidade de vida, pois as atividades variadas, realizadas nas escolas que ofertam a modalidade EJA, como: atividades físicas, mentais, sociais, lúdicas e criativas,

adiam as perdas de suas habilidades intelectuais, que os mantêm por mais tempo incluídos efetivamente na sociedade.

Percebe-se que a população idosa vem crescendo gradativamente e, devido a isso, nos faz repensar o papel do idoso na sociedade, pois, quando eram considerados jovens, contribuíam e sustentavam a sociedade e, atualmente, não visualizam que podem fazer alguma coisa em sua velhice. Assim, a prática da educação é relevante nesse processo, porque auxilia nas perdas cognitivas do sujeito.

Considera-se que o caminho da escolarização, em alfabetizar, nessa fase da vida, faz com que a pessoa idosa observe, de forma mais crítica, a vida, a sociedade e tudo que está em sua volta. Por isso:

é importante focar que a educação para a saúde deve ocorrer em vários contextos e em diversos momentos da vida do indivíduo, para que este possa adquirir conhecimentos necessários para seu bem-estar e qualidade de vida. Na escola, estes alunos idosos também têm a possibilidade de interagir com alunos de outras gerações proporcionando momentos de aprendizagem mútua. (SOUZA e OLIVEIRA, 2015, p. 405-415).

Segundo Berquó (1999):

no Brasil, o analfabetismo está declinando nas últimas décadas, mas nacionalmente a média ainda é bastante elevada e a situação é ainda mais grave entre os idosos um grupo remanescente que não foi contemplado pelas políticas públicas de alfabetização.

Como exemplo segue, abaixo, a tabela de percentual da taxa de analfabetismo com o ano e a faixa etária, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE:

Taxa de Analfabetismo	2001 (%)	2004 (%)	2015 (%)	2016 (%)	2017 (%)
15 anos e mais	12,4	11,05	8,0	7,2	7,0
60 anos e mais			22,3	20,4	19,3

Fonte: IBGE, 2018.

A palavra alfabetização, analfabetismo e analfabeto são expressões que não pretendemos analisar profundamente, mas demonstrar o quanto é

importante que o idoso seja inserido na educação, pois será uma oportunidade, ou, talvez, uma chance de mudar sua história.

Para Galvão e Di Pierro:

a alfabetização é reconhecidamente um dos alicerces da cultura contemporânea porque a leitura e a escrita são ferramentas que viabilizam o desenvolvimento de outras habilidades valorizadas pelo estilo de vida da sociedade, sobretudo quando estamos inseridos em uma sociedade urbano-industrial e capitalista. (GALVÃO e DI PIERRO, 2013).

A política de formação de professores no Brasil é principiante quando se refere à diversidade da Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, intensificam-se os desafios que são enfrentados quanto à política de formação de professores para atuarem com o público da EJA, principalmente no que se trata ao idoso.

Diante disso, para que a EJA seja um ambiente de inclusão do idoso, é necessário repensar a formação inicial docente, de modo que este profissional esteja preparado para a atuação com esse novo público, os idosos.

A necessidade de formação dos docentes para atuarem com essa diversidade de alunos, em diferentes faixas etárias, nessa modalidade de ensino, demonstra que a maioria dos docentes não está preparada para essa realidade, tendo em vista que muitos desses profissionais que trabalham na EJA são considerados leigos, no contexto do conhecimento de especificidade dos alunos e outros não fazem parte do corpo docente que leciona no ensino regular e somente complementam sua carga horária nas turmas da Educação de Jovens Adultos e Idosos. (SOUSA, 2019, p.146).

Com essa problemática da formação de professores para atuação na EJA em ênfase para idosos, observa-se que os cursos de licenciatura, formadores de docentes, ainda não preparam profissionais habilitados para atuarem com esse público, sendo uma realidade decorrente de lacunas na formação inicial dos professores. De acordo com Ventura (2012, p. 75), “um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva.”

A falta de professores formados com conhecimentos específicos para atuarem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes jovens, adultos e idosos pode contribuir para a precarização dessa modalidade de ensino. Nessa direção, Amorim e Duques mencionam que:

A carência da formação inicial, conseqüentemente, implica vazios de saberes científicos e pedagógicos na trajetória

profissional que se constituem em necessidades que são conduzidas para os processos de formação continuada. (AMORIM E DUQUES, 2017, p. 228-239).

A Pesquisa e seus resultados

Após o levantamento bibliográfico referente à pesquisa, constatou-se que, apesar de ser um direito do idoso ser inserido na educação, foi a partir das conquistas relevantes que a população idosa foi evidenciada nas últimas décadas.

O marco histórico de garantia dos direitos desse segmento populacional foi criação da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, que instituiu o Estatuto do Idoso. Esse Documento legal é considerado como guia essencial, para que as políticas públicas sejam, cada vez mais, adequadas ao processo de ressignificação da pessoa idosa.

O Artigo 20 desse Documento ressalta a elaboração de projetos educacionais voltados a esta parcela da população declarando que “o idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”. O referido Documento mencionado, ainda se refere ao procedimento metodológico, contido no mesmo Estatuto, no Art.21, que preceitua: “o poder público criará oportunidades de acesso a programas educacionais a eles destinados”.

Compreende-se que a população idosa, na EJA, perde as características peculiares da idade, além de todos os atributos, diferenças conceituais e necessidades educacionais, uma vez que os adultos jovens e idosos possuem características diferentes, perspectivas de vida diferentes e, no contexto escolar, colocá-los na mesma sala de aula, com o mesmo plano de ensino significa tentar, sem sucesso, homogeneizar um público para o qual seriam necessários procedimentos didáticos e metodológicos distintos. (OLIVEIRA, 2020).

Mesmo que essa modalidade de ensino seja ofertada em todo Brasil, é notório que um dos desafios para o público idoso é sua inserção na educação, haja vista que ainda não há salas, apenas, com essa faixa etária, para que os profissionais de educação trabalhem de acordo com sua realidade e especificidade.

Na prática, para jovens e adultos, o principal objetivo da aprendizagem é priorizar a formação profissional e a colocação ou recolocação no mercado de trabalho. Para os idosos, uma prática pedagógica resgata, muitas vezes,

o sentido da vida e o protagonismo, na gestão do seu presente e no planejamento do seu futuro, proporcionando-lhe o pleno exercício da cidadania, haja vista que permite a pessoa idosa seja capaz de administrar sua vida na velhice e de sentir-se bem nessa etapa da vida. (FERANDES, 2012).

Desse modo, espera-se contribuir para uma reflexão acerca das pessoas idosas: seus desejos, anseio e sonhos. Reflexões que são muito mais inquietações, indagações e percepções pontuais sobre o que representa a escola para os alunos idosos na EJA do que informações documentadas.

Para fazer frente aos desafios de alcançar e atender esse público de idosos que busca pela educação é preciso que as escolas e outras instituições percebam a importância da educação de jovens e adultos, façam mudanças, em termos de estrutura curricular, física e profissional, para que seja garantida a educação como direito de todos, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 em consonância com a LDB 9394/96.

Portanto, o grande desafio na Educação de Jovens e Adultos e Idosos da atualidade é saber como desenvolver, nesses sujeitos, aprendizagens significativas que, abranjam conteúdos curriculares atitudinais fundamentais a sua inserção social na sociedade globalizada em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, foi possível compreender que há profundas mudanças ocorrendo na sociedade. Nas considerações elencadas, percebeu-se que, mesmo a população envelhecendo, a expectativa de vida tem aumentado.

Percebeu-se, ainda, que diante das obrigações legais, não há uma preocupação específica com as características e demandas dessa população. Por conseguinte, os idosos são excluídos também no Sistema Educacional. Com a finalidade de analisar esse cenário, destacaram-se vários programas propostos desde 1940 até os dias atuais.

Constatou-se que os idosos/adultos analfabetos ou analfabetos funcionais enfrentam um processo de exclusão no ambiente escolar, em que deveria ser promovido um ensino de qualidade como preconiza as leis que foram citadas.

Esses adultos que apresentam lacunas na formação acadêmica, muitas vezes, quando crianças e jovens vivenciaram um contexto, no qual a educação não era prioridade para as famílias, o mercado de trabalho não exigia mão de obra qualificada, o trabalho infantil não era punido e as mulheres

eram preparadas para o casamento e o desempenho das atividades maternas e domésticas.

Por fim, o estudo enfatizou que houve mudanças no decorrer dos anos e, atualmente, os adultos e idosos são cidadãos que, de alguma forma, participam ativamente da teia de relações sociais, produzindo e contribuindo em seus contextos. Por isso, esses grupos não podem ser abandonados pelo Sistema Educacional e nem pelo poder público. Assim, devemos repensar as nossas ações e lutar por essa classe, visto que são seres humanos e precisam ser respeitados na sociedade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A.; DUQUES, M. L. F. **Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente.** Educação, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, 2017

BASTOS, A. dos S.; SOUZA, E. C. História de Vida Formação de uma professora idosa aposentada. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 5, n. 10, p. 45-64, 2017.

BERQUÓ, E. **Considerações sobre o envelhecimento da população no Brasil.** In: LIBERALESSO, A. & DEBERT, G. G. (Orgs.) Velhice e Sociedade. Campinas: Papyrus, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.741 de 01 de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências.** Brasília. 2003.

BRASIL. Lei nº 8.842 de 04 de janeiro de 1994. **Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências.** Brasília. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação - LBD. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996.

_____. Lei no 1074/2003. **Estatuto do idoso.** Brasília: DF, outubro de 2003.

BORGES, G. M., CAMPOS, M. B. de; e SILVA, L. G. de C. **Transição da estrutura etária no Brasil: oportunidades e desafios para a sociedade nas próximas décadas.** In BORGES, G. M., ERVATTI, L. R.; PONTE, A. Mudança demográfica no Brasil no

início do século XXI: subsídios para a projeção da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos**: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERNANDES, Andrea P. **Leitura e Construção da Escrita**: Sabores e Saberes Na Sala de Jovens e Adultos. In: Educação de Jovens e Adultos: uma possibilidade de aprendizagem ao longo da vida. IV SIMPÓSIO GEPEJA, 2012.

FERNANDES, G.P. CONTIERO, L. **Educação de idosos**: um novo olhar sobre EJA. Anais III CONEDU – Congresso Nacional de Educação. 2021.

FERNANDES, G.P. SIRAICHI, J.T. **Um novo olhar para EJA**: educação de idosos. GT18 – Educação de Pessoas jovens e Adultas – Trabalho 601. Democracia em risco: pós-graduação em contexto de resistência. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População residente de 60 anos ou mais de idade**. Disponível em: [http:// www.ibge.gov.br/](http://www.ibge.gov.br/).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2013.

MENDES, M.R.S.S.B; et al. A situação social do idoso no Brasil: uma breve consideração. **Acta Paulista de Enfermagem** v.18 São Paulo out./dez. 2005.

MENDAÑA, D. T.; CASTRO, M. A. C. D. de. Educação de jovens e adultos e inclusão social: uma análise dos artigos publicados no periódico “educar em revista”. **Revista Ciências Humanas** – Universidade de Taubaté, v. 8, n. 1, edição 14, p. 38-51, Taubaté/SP: junho/2015.

NERI, A.L. **Palavras-chave em gerontologia**. Campinas: Alinea, 2005.

OLIVEIRA, M. M. M. de. Significado do envelhecimento entre idosos vivendo na comunidade. Cadernos Temáticos. Secretaria da Educação e Tecnologia. Brasília, v.20, março, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/cadernos4_comunidade. Acesso em: 23 de julho de 2020.

Organização Mundial da Saúde. 2002

PASCHOAL SMP. Autonomia e Independência. In: Papaléo-Netto M., editor. *Gerontologia*. São Paulo: Editora Atheneu; 1996. p.313-23.

PEREIRA, J. M. M. A Escola do Riso e do Esquecimento: Idosos na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Educação em Foco – Universidade Federal de Juiz de Fora*, v. 16, n. 2, p. 11-38, Juiz de Fora/MG: setembro/2011-fevereiro/2012

SOUSA, M. da S., & OLIVEIRA, M. C. C. (2015). Viver a (e para) aprender: uma intervenção ação para a promoção do envelhecimento ativo. In: *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*. RJ; 18(2), p. 405-415

SERRA, D.C.; FURTADO, E.D.F. Os idosos na EJA: uma política pública de educação inclusiva. *Olhar do Professor*, vol.19. n.22.p-149-161,2016.

SOUSA, A.F. Formação de Professores na Bahia para a Inclusão de Idosos na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação Mestrado em Educação do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, 2019. 146 p.

TAVARES, A. M. C. Adultos maduros e idosos na escola: depoimentos de educadores. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS: UFRS, 2013.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da Faeeba-Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, 2012

O IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

CLÁUDIA COSTA DOS SANTOS

Doutora pelo Curso de Ciências da Educação da Universidade Veni Creator Cristian University – Florida/EUA, claudiacostaorientadora@gmail.com, Lattes autor: <http://lattes.cnpq.br/6365915484395992>;

RONALDO DOS SANTOS

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Veni Creator Cristian University – Florida/EUA, ronaldosantos1704@gmail.com;

CAMYLA SILVA DA COSTA

Estudante de Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), camyllamylla321@gmail.com;

RESUMO

A formação é a conexão profissional permanente de todos os tempos, principalmente, em períodos desafiadores, e sem dia nem hora determinado para acabar; é um processo contínuo vivenciado pelas práticas docentes. Nessa perspectiva, percebe-se a importância de uma autorreflexão profissional para que o(a) professor(a) possa buscar a compreensão e, conseqüentemente, sinta a necessidade de abrir novos horizontes para outras possibilidades, entre elas a da reflexão sobre a teoria e prática. Através da formação continuada, o docente tem a oportunidade de refletir sobre o processo de ensino aprendizagem e sobre a importância de uma formação continuada constante fazer pedagógico dos profissionais de educação de um Município paraibano. A importância do tema se dá pela ênfase na prática docente, o que possibilita o aperfeiçoamento do ensino e, por conseguinte, da melhoria na qualidade da Educação em nosso país. Portanto, objetiva-se analisar se a formação continuada pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental (1º e 2º ano), em onze escolas municipais, na busca de um ensino aprendizagem eficaz no Município. No desenvolvimento desta pesquisa foi utilizada a metodologia do tipo descritiva, com enfoque na análise documental (qualitativo). O universo estudado compreende professores(as) alfabetizadores(as), gestores(as) e suporte pedagógico local, observados a partir dos relatórios das formações continuadas realizadas no Município. Compreende que foi a partir da prática com a formações continuadas, que começaram perceber avanços significativos, mediante a observação dos relatórios das formações, chega-se ao entendimento como foi positiva a vivência da formação para melhorar o ensino aprendizagem em relação a leitura, escrita e a matemática. A pesquisa se torna relevante porque coletou informações e apresentou subsídio para aprimorar a ação pedagógica, alcança resultados positivos, além de contribuir para encontrar meios para abrandar problemas em relação ao desenvolvimento do ensino aprendizagem, e assim, presar por uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Professor, Ensino aprendizagem, Metodologias.

INTRODUÇÃO

A formação continuada proporciona ao docente a reflexão da sua prática pedagógica, troca de experiência que pode colaborar para a melhoria da ação do professor no processo do ensino aprendizagem em uma perspectiva de teoria e prática, principalmente, em tempos desafiadores, pelo qual estamos passando, dessa forma, as conexões com a formação continuada é de suma importância no auxílio do ensino e da aprendizagem. Para isso torna-se necessário o abandono de práticas prescritivas com propostas prontas que dizem como desenvolver a ação docente. De acordo com Imbernón (2010) os profissionais fixam seus conhecimentos por intermédio da formação permanente, pois sustenta sua teoria e prática, uma vez que, a formação lhe propicia análise, reflexão crítica, diagnóstico e avaliação.

É indispensável um trabalho coletivo entre professores(as), gestores(as) escolares, suporte pedagógico, que dialoguem com a ação docente e busquem maneiras para suavizar os problemas a partir da socialização das próprias experiências em cenários de aprendizagem, de uma reflexão crítica da própria prática e da consideração dos problemas que dia mais são diagnosticados dentro de uma instituição de ensino por meio de um contexto social mais extenso (BASTOS, 2005).

A formação é um caminho profissional permanente, sem tempo determinado para acabar; é um processo contínuo vivenciado pelas práticas docentes. A formação permanente é uma condição fundamental para o exercício da profissão docente e que, o(a) professor(a) que deseja melhorar suas competências profissionais, deverá estar em permanente processo de aprendizagem, ou seja, sair da sua zona de conforto. Nessa perspectiva se percebe a importância de uma autorreflexão profissional para que o docente possa buscar a compreensão e, conseqüentemente, sinta a necessidade de abrir os novos horizontes para outras possibilidades, entre elas a da reflexão sobre a teoria e prática. Entretanto ao fazer-se e formar-se professor(a), aguça-se a criticidade ao trabalho realizado. “Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010, p.43).

Durante os anos que aconteceu a pesquisa os(a) professores(a) alfabetizadores(a) refletem sobre sua prática pedagógica mensalmente, através de formação continuada. Dessa maneira, oportuniza-se ao processo de ensino

aprendizagem uma reflexão a respeito da continuação da formação permanente no fazer pedagógico dos profissionais de educação do Município. A importância do tema se dá pela ênfase na prática docente e seu reflexo à problemática, tendo como objeto de estudo uma temática de bastante relevância para uma educação de qualidade. Segundo Demo (2007, p.11) “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”.

Como orientadora educacional, professora inserida no espaço da escola pública, percebeu-se acentuadas fragilidades no processo da formação de professores(as) e, com esta, as inúmeras fragilidades vivenciadas nesse contexto. Tais fragilidades acentuavam-se e percorriam todo o processo, tanto no ato de ensinar, quanto no ato de aprender. Os anos iniciais sofriam as contradições de um espaço, aparentemente, não dialogado e sentido pelos seus sujeitos: alunos(as) e professores(as). Os alunos apresentavam fragilidades ao chegarem ao segundo ano do ensino fundamental, sem domínio da leitura, da escrita e do cálculo. A escola, por sua vez encobria-se de tarefas burocráticas, pelo que se pode observar, deixando em segundo plano as questões pedagógicas. Nesse sentido Freire (1986, p.13) diz que: “(...) as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista.”

Para firmar o compromisso de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, sete anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização – 2º ano do Ensino Fundamental e cumprir com o objetivo principal de refletir, estruturar e melhorar a ação docente dos professores alfabetizadores que atuam no 1º e 2º anos, com referência na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, essa Política Pública de formação de professores começou no ano de 2013 com o PNAIC¹ e contou com a participação articulada do governo federal, dos governos estaduais e municipais. O Pacto se apoiava em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012). O foco desta pesquisa é o eixo formação continuada dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), possuindo como problemática a seguinte questão: Como a formação continuada, pode

1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012 p. 5).

contribuir com a prática pedagógica dos(as) professores(as) do Município paraibano? Mediante problemática surgem os objetivos: Analisar se a Formação Continuada pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos docentes do Ensino Fundamental (1º e 2º ano) em onze escolas municipais na busca de um ensino aprendizagem eficaz, no Município paraibano; Averiguar se a formação continuada proporciona uma reflexão e troca de experiência da prática pedagógica do(a) professor(a); Entender o reflexo da formação continuada para o Município através dos relatórios produzidos após as formações continuadas.

A formação permanente colabora para um processo mais dinâmico, onde consegue fazer a ponte entre a teoria e prática, tornando assim, uma aprendizagem mais significativa e prazerosa, que contribui com a atuação de docente e discente, numa direção que almeja qualidade na educação.

A presente pesquisa torna-se relevante no sentido de coletar informações que dar subsídios para a melhoria da prática pedagógica envolve a ampliação contínua dos conhecimentos e o desenvolvimento de modos de interagir com os alunos. Em função disso, a mudança na prática dos(as) professores(as) é algo complexo que envolve não somente o(a) professor(a) em si, mas, também, a instituição escolar, bem como órgãos superiores (Secretarias e Governo) e a sociedade.

Portanto, partindo do objetivo do Programa da formação de professores, PNAIC e da compreensão de que toda a criança pode aprender interagindo, participando e contribuindo com o espaço em que vive e convive é que se desenvolve este trabalho. Dessa maneira, foi o ponto de partida para um trabalho de formação contínua com os alfabetizadores do Município, a partir de então inicia-se a pesquisa, busca-se provocar algumas reflexões sobre o processo de formação docente e, sobretudo, na aprendizagem dos alunos. Para tanto, o texto propõe algumas reflexões pertinentes ao contexto em estudo.

Para a reflexão epistemológica desse estudo, será levado em consideração a relevância da contribuição e a abrangência dos reflexos da formação continuada observada através da análise documental, pontuando assim, resultados bastante positivos diante no processo ensino aprendizagem na perspectiva do letramento e do cálculo.

METODOLOGIA

No desenvolvimento desta pesquisa foi utilizada a metodologia do tipo descritiva, com enfoque na análise documental (qualitativo). O universo

estudado compreende professores(as) alfabetizadores(as), gestores(as) e suporte pedagógico do ciclo de alfabetização, observados a partir dos relatórios das formações continuadas realizadas no Município entre 2014 a 2018.

A respeito do procedimento ético, vale ressaltar que a pesquisa esteve em consonância com os princípios éticos de investigação, fundamentados de acordo com a legislação vigente e normas regulamentadas da pesquisa envolvendo seres humanos e acompanharam as exigências da Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012, sobre a ética em pesquisa onde envolvem pessoas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise dos relatórios das formações continuadas

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) apoia-se em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores; materiais didáticos, (obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais); avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012). O foco deste trabalho é o eixo formação continuada dos professores alfabetizadores. Desde 2013 é proporcionada, através da formação continuada do PNAIC, uma reflexão das práticas pedagógicas dos alfabetizadores, no início os professores reclamavam um pouco do burocrático e da exigência do programa, mas aos poucos, fomos conquistando-os e finalmente conseguimos mostrar o lado positivo do programa para eles, hoje percebe-se nitidamente a evolução da educação no Município, como mostra os resultados de avaliações interna e externa.

Para Freire (1998, p.43-44), “a prática pedagógica dos professores é algo que exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico crítico e autônomo, visando à formação continuada”. Segundo ele, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Na conjuntura atual, o ciclo de alfabetização contempla 1º e 2º ano do ensino fundamental anos iniciais, como norteia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento esse, que elenca as aprendizagens que todos os alunos brasileiros precisam desenvolver em cada etapa da Educação Básica.

Em 2014, ano que essa política pública educacional deu uma chacoalhada nas formações, pois inseriu o Componente Curricular Matemática, isso causou uma inquietude no grupo de alfabetizadores(as), essa área de conhecimento era vista como algo chato e enfadonho, tanto para os(as) professores(as) quanto para alunos(as), mas ao longo do percurso das formações continuadas, fomos desconstruindo esse conceito, pois o componente curricular foi trabalhado de maneira que fazia ponte com o cotidiano dos discentes, propiciando assim uma aprendizagem significativa, o que antes era algo desmotivador, a partir das reflexões e troca de experiência no chão das formações, o processo de ensino aprendizagem passa a ser prazeroso tanto para docentes quanto discentes, como afirma Luckesi (2006, p.1):

Certamente que não temos, de imediato, nenhuma possibilidade de mudar as políticas públicas para a educação, assim como as condições materiais de ensino, tais como baixos salários, espaços físicos inadequados, entre outros. Essas são reivindicações que exigem ações nossas no âmbito da sociedade civil organizada, como sindicatos, partidos políticos, comunidades de base. Todavia, na nossa sala de aula, podemos colocar nossa atenção e nosso coração naquilo que praticamos, tais como no desejo de que os alunos aprendam, na criação ou recriação de atividades que possibilitem, no processo prazeroso e criativo de aprendizagem, na relação com os educandos, que, por consequência, possibilitam o desenvolvimento.

Na fala dos(as) professores(as) a formação continuada é de suma importância para eles(as), como também para os discentes do Município, ambos só têm a ganhar com esse processo educacional, pois através das formações podem trocar suas experiências, e com essa troca, melhorar suas práticas pedagógicas, através de seus relatos, como também conhecer a experiência dos colegas de profissão, segundo os profissionais, essa troca é muito rica para o processo ensino aprendizagem, onde eles aprendem novas práticas e também ensinam, com a formação continuada se sentem mais seguros ao ir para sala de aula.

Em relação as metodologias, talvez já trabalhassem com algumas, mas não com esse olhar direcionado que o programa sugere, o fantástico foi descobrir que em suas aulas poderiam fazer com que seus alunos descobrissem seus próprios erros, estimulando os mesmos a pensar, através da simulação, problematização, investigação, enfim questionar os discentes a partir das suas próprias produções. Perrenoud (2002) menciona os saberes que

considera fundamentais para a prática do professor. Chegou a oito grandes categorias:

Saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades; - saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo; - saber analisar situações, relações e campos de força sistêmica; - saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança; - saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático; - saber gerenciar e superar conflitos; - saber conviver com regras, servir-se delas e elaboradas; - saber construir normas negociadas de convivência que superem as diferenças culturais. Em cada uma dessas categorias, é preciso ainda, especificar, concretamente, os grupos de situações. Por exemplo: saber desenvolver estratégias para manter o emprego em situações de reestruturação de uma empresa. A formulação de competências afaste-se, então, das abstrações ideológicas neutras. De pronto, a unanimidade está ameaçada, e reaparece a idéia de que os objetivos da escolaridade dependem de uma escolha da sociedade (FEGHERAZZI, 2002, p.53).

As formações do ano de 2014 fez o grupo entender como é importante conhecer o educando, para a partir dos conhecimentos prévios deles compreender que conhecimentos vividos são imprescindíveis, pois é conhecendo e respeitando as culturas da infância que o professor terá melhor condição para dar sequência às falas dos(as) alunos(as). É nesse sentido que entendemos a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem, onde alunos(as) e professores(as) aprendem de forma colaborativa e prazerosa. Para que a efetivação da aprendizagem ocorra é preciso um olhar atento por parte do(a) professor(a) pensando na realidade de cada comunidade escolar e nos minuciosos detalhes.

No ano de 2015, foram trabalhadas algumas temáticas na formação continuada, com os(as) alfabetizadores(as), dentre eles destacamos: currículo, inclusão, interdisciplinaridade e infância e a ludicidade no ciclo de alfabetização, a temática currículo foi de suma importância para o ciclo, o grupo de professores pontuava a importância de conhecer para a partir de então entender e fazer de maneira correta, quantos profissionais antes da formação sobre o tema, não via currículo como um documento oficial, deixando muitas vezes de refletir dentro o contexto cultural, social e local que

seus alunos estão inseridos, de forma a tornar uma educação significativa para as crianças.

Algo que chamou bastante atenção durante a formação foi a partilha de uma professora, pontuando que durante o período que passou na universidade, não conseguiu formar seu conceito sobre currículo, ela demonstrava ansiedade, pois acreditava que a partir daquele momento, sanaria suas dúvidas sobre currículo. Para Nobrega (1999, p.209):

Facilitador, que deve ser aquela pessoa capaz de contribuir para a realização do processo de improvisar e refinar o imprevisto de uma outra pessoa, no caso o estudante; e para realizar esta árdua tarefa, esse ser humano deve estar constantemente atualizado, caso contrário ele não estará instruindo, treinando ou facilitando, mas impondo paradigmas e conceitos que não podem contribuir mais para a mudança e melhoria contínua da qualidade do comportamento dos seus aprendizes.

Durante o diálogo com os docentes, foi pontuada a discussão que estava acontecendo a nível nacional sobre currículo, a importância do(a) professor(a) deixar sua contribuição no site da BNCC, pois é ele que está na base, e conhece a realidade. A participação do professor é um ponto muito positivo para o processo educacional, pois em outros tempos as decisões vinham de cima para baixo e tinha que ser cumprida, hoje se tem uma outra visão, isso é sem dúvida, considerado um grande avanço na educação brasileira.

Em relação ao currículo local, a secretaria do Município tem trabalhado projetos nas escolas, como também são atualizados a cada ano os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), a construção e aprovação do Plano Municipal de Educação (PME), inclusive foi um grande ganho para educação local, trouxe muita melhoria para o ciclo de alfabetização como também para a valorização dos profissionais do magistério, lamentável é o fato de não se colocar em prática.

A importância de trabalhar os dois tipos de currículo, o manifesto e o oculto, no currículo oculto do(a) professor(a) a formação continuada, tem dado uma contribuição muito boa, pois proporcionou um currículo recheados de inovações, tornando assim as aulas atrativas e produtivas, a temática proporcionou aos profissionais de educação um aprofundamento sobre os direitos de aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização, segundo eles agora se sentem preparados para discutir e executar o currículo no ciclo

de alfabetização. Veiga (2002, p.7) complementa enfatizando da seguinte forma:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

A inclusão foi outro ponto muito importante, a maioria dos professores não se sentem preparados para enfrentar uma sala de aula, quando essa sala contempla alunos(as) deficientes, pois a educação inclusiva é um grande desafio para a categoria, a dificuldade dos docentes em lidar com o assunto é gigantesco, tendo em vista, a falta de formação sobre a temática, então essa formação foi vista como um subsídio na melhoria da educação das crianças com deficiência, uma vez que os docentes não estão preparados para a inclusão.

A partir da formação, se chegou à conclusão que precisa conhecer o aluno, ser um(a) professor(a) pesquisador(a), estudar muito para lidar com o aluno, seja qual for a deficiência, planejar suas aulas focando a ludicidade e principalmente a afetividade, uma vez que alguns estudantes são carentes de carinho e atenção, a importância da equipe escolar ter um olhar voltado para os alunos e perceber suas necessidades. O decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica determina:

São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (BRASIL, 2016).

A formação sobre a interdisciplinaridade também foi de grande importância para os alfabetizadores, tendo em vista, que é o marco da educação atual, uma vez que, os(as) alunos(as) de hoje, vivem numa sociedade que proporciona muitas coisas atrativas, diante disso, a escola precisa ser atrativa também.

Dessa maneira percebe-se que o professor precisa sair da sua zona de conforto, objetivando articulação das áreas de ensino, que na verdade, não é tarefa fácil, pois em sua grande maioria, viveu sua escolarização em contato com a fragmentação do conhecimento, mas é possível avançar se continuar investindo em formação continuada e tivermos a dedicação profissional.

Percebeu-se que os(as) professores(as) já trabalham com essa proposta, precisa só refletir um pouco mais sobre a ação interdisciplinar. Atualmente o(a) professor(a) tem uma aliada muito forte, a tecnologia, é necessário a busca pelo aperfeiçoamento na área, e assim, aumentar as chances de seus objetivos serem alcançados, especialmente, nesse tempo de pandemia, e o caminho é focar na formação continuada. “Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas sobretudo um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania (SOUSA, 2008, p.42).

A formação sobre a infância e a ludicidade no ciclo de alfabetização, trouxe bastante conhecimento em relação a garantia dos direitos das crianças, em um contexto lúdico e sentido, foi marcante para os docentes do ciclo de alfabetização, uma das professoras envolvida na formação, diz: “essa foi a melhor formação que já vivencie em toda minha trajetória profissional”.

A formação trouxe para os profissionais a lembrança da sua infância, as brincadeiras prediletas e as saudades, principalmente o momento de vivenciar os brinquedos e brincadeiras populares, foi mágico, era nítido a satisfação deles(as) em estar revivendo sua infância, ao compartilhar os registros de suas memórias infantis, reservou muita emoção por parte dos envolvidos no processo. Segundo o grupo, tornou a formação prazerosa. Desta maneira Delors coloca que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (2003, p. 160).

Durante o ano de 2015, houve também um convite a orientadora de estudo para fazer uma fala sobre os reflexos do PNAIC no Município, através de recursos áudio visual, assim como os outros Municípios paraibanos. Foram escolhidos alguns dos municípios e, dentre esses que comporiam o vídeo publicado nas redes sociais do PNAIC Paraíba, estava a Cidade, diante

de tantas coisas boas testemunhadas na formação continuada durante o referido ano, chegamos à conclusão da grandiosidade da formação permanente para a educação, e dentre tantas coisas, uma maneira de pararmos um pouco, refletirmos e trocar experiências sobre nossa prática pedagógica, já que a vida é uma correria e temos pouco tempo para momentos como esses, onde o parar e pensar faz toda a diferença na educação contemporânea.

As formações continuadas do ano de 2016, tiveram vários pontos positivos, entre eles: o compromisso, a reflexão, a troca de experiências, a ludicidade, a disponibilidade, os conteúdos abordados, as atividades planejadas, as metodologias inovadoras, a socialização, o companheirismo, as vivências, organização, a desenvoltura, a dedicação e as dinâmicas. Pois, de acordo com Delors:

Os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural. (2003, p. 166).

No grupo tinha profissionais veteranos nas formações, como também alfabetizadores(as) e coordenadores(as) novos, foi muito legal ouvir a fala dos(as) professores(as) que já conheciam a prática formativa, e as carinhas dos novos em ouvir tantas coisas maravilhosas sobre essa política pública educacional, inclusive o Secretário Municipal de Educação da época, em visita a formação, exatamente nessa hora, ficou encantado com tantos depoimentos positivos.

Um fato que marcou o ano de 2016, foi a formação que aconteceu em um feriado, dia do funcionário público, estiveram presente 100% dos profissionais da educação na formação, foi uma das formações mais prazerosa que o grupo vivenciou, no final, momento da avaliação, os(as) professores(as) pontuaram que não imaginavam que teriam um dia tão maravilhoso, se sentira em momento de lazer, isso demonstra a qualidade das formações continuadas e a disponibilidade dos profissionais para aprender e inovar o processo educacional. Para Freire:

A leitura nos conduz a diversos caminhos, incluindo diversas formas de pensar e repensar a realidade. É através da busca de pensamentos que nós descobrimos leitores do mundo, pois é preciso compreender criticamente o que se lê, para que se lê, e em que a leitura influi a partir da leitura do

mundo, do pequeno mundo de cada indivíduo, para depois fluir a leitura da palavra. (1983, p. 12).

Tiveram os pontos negativos também, foram eles: o tempo para trabalhar com o programa no ano (2016), muito conteúdo para pouco tempo, prazos reduzidos que o programa estabelece na entrega das atividades, em síntese, os(as) professores(as) lamentaram o fato do programa só começar quando o ano estar findando, segundo eles, o programa devia começar desde o período que inicia o ano letivo.

Nesse mesmo ano (2016), foi realizado o Seminário Final Local do PNAIC. Ao decorrer do seminário, fez-se uma retrospectiva do ano de 2014. Relata-se como foi recebida a notícia sobre a carga horária do componente curricular matemática, comenta-se que os(as) professores(as) receberam a notícia sem muito entusiasmo, o grupo de alfabetizadores(as) deixaram transparecer o desamor que tinham pela matemática, e conseqüentemente seus/suas alunos(as) também. Isso inquietou a formadora, despertando mudança na sua linha de pesquisa do mestrado, transferindo sua pesquisa para a formação continuada de professores(as).

Fala da realização da defesa da sua dissertação, em âmbito internacional, pontuando os resultados obtido, diante de sua pesquisa pode perceber o avanço no ciclo de alfabetização nas áreas de conhecimento, inclusive matemática, onde não era bem vista pelos(as) professores(as) e estudantes, hoje a disciplina se torna a favorita entre eles, isso deve-se a prática da formação continuada, que trouxe para a sala de aula uma ludicidade fantástica, proporcionando ao educador e educando o ensino aprendizagem prazeroso. Conclui dizendo, que mencionar a formação continuada no município é falar de sucesso na educação. Segundo Freire:

A leitura do 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. (1983, p.11).

A fala do secretário de educação é de agradecimento a dedicação dos envolvidos na formação continuada, e menciona o crescimento da educação do município com essa política educacional. Teve o envolvimento também dos docentes e estudantes, personagens principais do processo ensino aprendizagem, a apresentação cultural: um teatro do clássico infantil (chapeuzinho vermelho) e dança folclórica, ambas apresentações realizadas

pelas crianças. Uma paródia inspirada no rei do baião, Luís Gonzaga, apresentada pelas professoras, essa paródia contemplava o sucesso da formação continuada no Município, houve envolvimento dos presentes, momento muito significativo e prazeroso. Como esclarece Soares:

Para combinar a alfabetização e o letramento, o professor precisa então, criar oportunidades em que a criança vivencie, intensamente, atos de leitura e escrita. Assim, tão importante quanto ler histórias para os alunos, é deixar que eles também “leiam” estas histórias, quando além de imitar o ato do professor, terão oportunidade de interagir com o texto e seus significados. (2010, p. 44).

Durante o seminário teve a mesa redonda com o tema: Os reflexos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa 2016 no Municípios.

Esse momento contemplou a participação da coordenadora local, explicando sobre os reflexos do programa no Município. Em seguida a orientadora de estudo, faz uma breve avaliação do PNAIC no Município, mostrando os resultados da Provinha Brasil entre os anos de 2014, 2015 e 2016. Diante da exposição, percebe-se nitidamente o desenvolvimento acontecendo no ciclo de alfabetização, em língua portuguesa e matemática, com destaque para matemática. Nos três anos analisados a maioria dos(as) estudantes do 2º ano, ocupava o nível 5 no desenvolvimento da disciplina, esse avanço deve-se as formações continuadas, que desconstruiu o mito sobre a disciplina, construindo um novo conceito dessa área de conhecimento, e empenho dos docentes em fazer o aprendizado acontecer de maneira prazerosa e significativa. Nesta linha de argumentação, Tommasi afirma:

É de grande importância, portanto, dispor de informações sobre esses projetos, para permitir a reflexão crítica e a abertura de debates entre os atores da sociedade civil, potencializando sua capacidade de intervenção e controle sobre as políticas públicas educacionais, assim como a formulação de propostas alternativas. (2000, p. 196).

A orientadora chamou atenção para a continuidade das metodologias sugeridas pelas formações continuadas, uma vez que, os(as) alfabetizados(as) vem participando das formações desde do ano de 2013, logo seu acervo é riquíssimo. Frisou que mesmo o Pacto demore para iniciar como aconteceu em 2016, é importante começar o ano fazendo os planejamentos dentro das propostas das formações continuadas, utilizando suas metodologias ativas, lúdicas, significativas e inovadoras. Finaliza dizendo: diante

desses instrumentos de pesquisa, comprovamos que os(as) alunos(as) do Município tiveram um avanço significativo na sua aprendizagem, isso demonstra a dedicação dos profissionais.

O coordenador pedagógico fala sobre seu encantamento com relação as metodologias apresentadas nas formações, como também na união do grupo, no desempenho de cada alfabetizador(a), e o que mais encanta é a interação que acontece nas escolas, a ludicidade envolve todos os seguimentos que a escola contempla, pontuou, que os pais estão vindo a escola agradecer aos professores(as) pelo ensinamento que estão proporcionando a seus filhos.

A professora alfabetizadora, fala como sua prática pedagógica melhorou a partir das formações, menciona também da figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a) que foi muito positiva, que na verdade veio somar, nos dando suporte no compromisso de alfabetizar nossas crianças.

Durante todo o dia, ficaram expostos as oficinas e projetos trabalhados em 2016 nas instituições de ensino, onde contemplava turmas do ciclo de alfabetização, com também, tivemos momentos de socialização das experiência exitosa das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), foram apresentados 12(dose) relatos de experiências, tivemos relatos de língua portuguesa e matemática, as exposições dos(as) alfabetizadores(as) foram momentos de troca de experiência e conhecimentos. Vejamos:

A construção da linguagem oral implica a verbalização e a negociação de sentidos entre os participantes do diálogo. A linguagem é adquirida tanto nos atos de fala em que a criança é um dos participantes, como na participação passiva, em que ela observa as falas dos adultos que estão em seu entorno. A apropriação da linguagem ocorre durante atos em que também “falam” os gestos, os olhares, a postura corporal, o corpo como um todo. (SOARES, 2010. p. 56).

Após o momento das práticas exitosas, proporciona-se um debate. Foi muito positivo, surgiram sugestões riquíssimas, depoimentos, elogios, curiosidades, um professor relatou que na escola que trabalha, estão chegando pais de outros municípios, querendo matricular seus filhos, justificando que teve informação que a escola tem uma boa aprendizagem. Essa informação foi motivo de muito orgulho para todos, afinal é resultado de um trabalho que vem se fazendo no Município com muita responsabilidade.

O Município no ano de 2017, foi contemplado com publicação de um artigo da coordenadora local, no livro do programa, que foi lançado em maio do ano 2017, no Fórum de Avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, entre os 12 municípios do Vale do Mamanguape, apenas três tiveram publicação no livro. Em maio do mesmo ano, esteve no Município um dos formadores do PNAIC Paraíba, o mesmo vinha acompanhando o trabalho da educação no Município desde do ano de 2014, dentre os 223 municípios paraibanos, o formador escolheu o Município para fazer sua pesquisa de mestrado, uma vez que sua temática era voltada para a matemática no ciclo de alfabetização. De acordo com Freire:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção [...]. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém [...] (1998, p.25).

Todas essas conquistas foram possíveis porque nos encontros de formação continuada, acontecia a troca de experiências, aprimoramento de conhecimentos teóricos e metodológicos, validação das práticas pedagógicas realizadas habitualmente, proposição de atividades que possam contribuir para a melhoria da prática pedagógica e reflexão sobre o papel social do ser professor, credenciando o educador como um profissional mais dinâmico, seguro, valorizado e com metodologias renovadas.

As contribuições da formação continuada sempre foram valiosas, tem contribuído de maneira positiva na caminhada dos profissionais da educação, uma vez que, nos faz refletir sobre a prática pedagógica aliada a teoria para que possamos ter um “norte” diante de tantas complexidades existentes no processo ensino aprendizagem.

Diante de tantos pontos relevantes que aconteceu em 2017, destacamos a escuta dos profissionais envolvidos no processo, segundo os profissionais, os pontos positivos foram: a seleção de conteúdos feito diante das competências do diário do ciclo de alfabetização, ação que vem acontecendo desde 2015; o apoio do coordenador pedagógico na escola; se sentem seguros, prestigiados, se tranquilizam com as visitas do formador e coordenador local, alegou-se que quando isso acontece percebem que não estão sozinhos no processo.

Tiveram alguns pontos negativos, afirmam que 2017, foi um ano muito difícil, diante do fato dos responsáveis pelo Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA) no Município, não falarem a mesma linguagem do suporte pedagógico da Secretária Municipal de Educação, eram muitas informações ao mesmo tempo, o atraso na entrega dos diários (fornecidos pelo SOMA, tendo em vista que, foi feito a adesão), apoio financeiro, uma vez que o Município dispõe de verbas para a manutenção da educação e as avaliações do SOMA.

Segundo os docentes se sentiram desvalorizados, uma vez que não se levou em consideração o contexto da realidade de cada turma e o trabalho do professor, levando em conta apenas o resultado de uma prova. Segundo Luckesi (2002) o professor examinador tem como objetivos verificar como estão as notas dos alunos, onde as curvas estatísticas são suficientes, já o professor avaliador valoriza o “quadro global” dos alunos, ou seja, um ato de análise e reflexão de todo o processo de construção do conhecimento do aluno.

A partir desse ano (2017) O ciclo de alfabetização criou uma política de trabalhar com formação continuada, através de oficinas nos planejamentos bimestrais, influenciando também as outras etapas da educação Básica, não esperamos apenas pelas políticas públicas nacionais, porque acreditamos, que a formação continuada, faz todo o diferencial na teoria/prática do professor, pois proporciona ao docente uma reflexão sobre seu cotidiano, que deve ser marcado pela análise diária de suas práticas pedagógicas.

Para Freire (1998) a prática pedagógica dos professores é algo que exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico crítico e autônomo, visando à formação continuada. Segundo ele, por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Em relato, um professor, que leciona numa turma multisseriada na zona rural do Município, diz: “o acompanhamento feito por meio da formação continuada, tem contribuído de maneira positiva na minha sala de aula, uma vez que o mesmo me levou a pensar, refletir e mudar meus conceitos sobre o planejamento e a aprendizagem dos meus alunos”.

Nos encaminhamentos para o ano de 2018, os professores, gostariam que fossem observados a quantidade de aluno por turma, uma vez que essa

quantidade, segundo o Plano Municipal de Educação- PME, Lei aprovada no Município desde do ano de 2015, a turma é composta por 20 alunos para o ensino fundamental nos anos iniciais, argumentando que, quando a turma é numerosa, dificulta fazer um trabalho de qualidade.

Chegamos à conclusão que foi um ano bastante difícil, porém foram possíveis algumas conquistas, porque nos encontros de formação continuada, no acompanhamento aos profissionais de educação, contamos com a dedicação, o respeito e a união de um trabalho que vem acontecendo desde do ano de 2014.

Chega-se à conclusão que, houve bastante troca de conhecimento, experiência e reflexão, classificando a formação como ótima e reconhecendo contribuir de maneira significativa para a melhoria da prática enquanto professor(a), na busca de uma educação de qualidade.

A formação continuada, no ano de 2018, proporcionou olhares mais acusados sobre a execução de nossas práticas pedagógicas, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e participativo, onde os(as) estudantes vivenciarão temas comuns e relevantes tanto de Matemática quanto de Língua Portuguesa, utilizando recursos que estão presentes em seu cotidiano que fizeram lembrar como é prazeroso o deleitar no conhecimento em um ambiente alfabetizador através do cantinho da matemática e da leitura, tornando assim, aulas mais prazerosas e significativas.

É na formação continuada que refletimos a prática, socializamos as nossas angústias, encontramos muitas vezes, saídas para muitas inquietações, a partir da socialização dos colegas, enfim, são esses momentos que nos dar subsídios para melhorar a cada dia a nossa atuação como profissional.

A estrutura das formações continuadas traz: acolhida, mensagem para refletir, momento da leitura deleite, reflexão, socialização do para casa, relato do trabalho realizado na sala de aula, o iniciando a conversa, conhecimento prévio, estudo dirigido, oficinas, dinâmicas, relatos de experiências, adequação a realidade de cada turma, além de atividades online. Essa organização oportuniza os docentes trocarem ideias, propicia momentos de muita leveza.

Ao observar as formações continuadas que eram realizadas com os profissionais de educação do Município, entre os anos de 2014 à 2018. Dentre os itens observados destacou-se a qualidade da formação continuada, que foi vista como positiva e prazerosa, onde faz o professor alfabetizador refletir diante de diversas temáticas, inclusive sobre sua prática em sala de aula, de forma bastante lúdica.

Por fim, observou-se que nos encontros de formação continuada, acontece a troca de experiências, aprimoramento de conhecimentos teóricos e metodológicos, validação das práticas pedagógicas realizadas habitualmente, proposição de atividades que possam contribuir para a melhoria do ensino aprendizagem e reflexão sobre o papel social do ser professor, credenciando o docente como um profissional mais dinâmico, seguro, valorizado e com metodologias renovadas, na busca constante por uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a necessidade de conexão com o novo, desconhecido e desafiador, é fundamental a atualização no processo ensino aprendizagem, faz-se necessário que seja dada, principalmente ao professor(a), oportunidades de formação permanente, que assegurem práticas coerentes com os princípios que visam à transformação do sistema educativo e também os desafios que dela decorrem.

Ao analisar se a formação continuada pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos(as) professores(as) do ensino fundamental(1º e 2º ano) em onze escolas de um Município paraibano. Constatou-se que essa formação aponta para a necessidade de repensar a concepção sobre a prática pedagógica, visto que estes docentes estão atuando em sala de aula e não conseguem ter pertencimento sobre o contexto em que adentram, pois ao conceder pontos positivos e negativos de modo distorcido, envolto no senso comum, em que se entra e sai do espaço onde acontece o ensino aprendizagem, com o mesmo pensamento, existe uma propabilidade imensa desse profissional repetir esse discurso em sua prática educativa.

Pode-se se dizer que os objetivos foram alcançados, isso percebido na observação em lócus a qual se permitiu averiguar se a formação continuada proporciona uma reflexão e troca de experiência da prática pedagógica do(a) professor(a), percebe-se com muita clareza que a formação continuada proporciona reflexão e troca de experiência sobre o fazer pedagógico, tornando assim uma prática pedagógica mais eficaz para o processo ensino aprendizagem.

Em relação ao entendimento sobre o reflexo da formação continuada para o Município através dos relatórios produzidos após as formações continuadas, entende-se que os relatórios observados (2014 à 2018) houve bastante troca de conhecimento, experiência e reflexão, pautado no

compromisso e satisfação em participarem das formações continuadas. Classifica-se como bastante positiva e reconhece contribuir de maneira significativa para a melhoria da prática enquanto professor(a), no processo ensino aprendizagem prazeroso e na busca pela tão sonhada alfabetização na idade certa.

Levando em conta o que foi observado nesta pesquisa, podemos afirmar que ela se torna relevante porque coletou informações, e apresenta subsídios para a melhoria da prática pedagógica envolve a ampliação contínua dos conhecimentos e o desenvolvimento de modos de interagir com os educandos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, J. B. (Org.). Gestão democrática. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BRASIL. 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. Acesso em: 11-jul-2016.

BRASIL. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2012.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. -São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, P. É preciso estudar. In A. M. de Britto. Memórias de formação: registros e percursos em diferentes contextos. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007.

FAGHERAZZI, M. A.; BUENO, Vilma Ferreira, Didática: Uma perspectiva de (re) significação da Prática Docente, Caderno Pedagógico I, Florianópolis, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura). _____. Pedagogia do Oprimido. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo; Cortez, 1983.

FREIRE, P. Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor. v. 18. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

IMBERNÓN, F. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 5ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. Formalidade e criatividade na prática pedagógica. Revista ABC EDUCATIO, nº 48, agosto de 2006. Disponível em www.luckesi.com.br/ Acesso fevereiro/2020.

NÓBREGA, C. A quinta onda. Revista Você S. A., ago.1999.

PERRENOUD, P. A pratica reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOARES, M. I. B. Alfabetização Linguística: da teoria à prática / Maria Inês Bizzoto Soares, Maria Luísa Aroeira, Amélia Porto. – Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SOUSA, M. G. da S. A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina- PI: revelações a partir de histórias de vida. 2008,130 f. Dissertação (Mestrado em Educação -UFPI.)

TOMMASI, L. de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J; HADDAD, S. (org). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VEIGA N. A. De Geometrias, Currículo e Diferenças IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças-2002.

O JOGO DA GEOPOLÍTICA NA EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA: O USO DO XADREZ COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

VANDERSON VIANA RODRIGUES

Mestrando em Geografia - Programa de Pós-graduação em Geografia - PPGG/UEPA – Belém/PA; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre a Questão Agrária e Movimentos Sociais – GEPQAM/UEMA/CNPQ e do Grupo de Pesquisa Territorialização Camponesa na Amazônia - GPTECA/UEPA/CNPQ; bolsista de Mestrado pela FAPEMA sob o Edital 12/2020 - 2021/2022; vanderson2016rodrigues@gmail.com

ELIEZER HENRIQUE DA SILVA SOUSA

Graduando em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre a Questão Agrária e Movimentos Sociais – GEPQAM/UEMA/CNPQ; Bolsista do programa institucional de Bolsas de Iniciação Científica - IC BIC/UEMA/FAPEMA - 2020/2021, henriqueeliezer060@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como proposta principal apresentar uma estratégia de ensino de geopolítica e geografia política para a educação básica a partir do uso do jogo de xadrez, assim apresentamos um contexto histórico e a aplicação do jogo na prática escolar, ressaltamos que a metodologia está no aguardo de condições epidemiológicas para aplicação em sala de aula. O ensino de Geografia na educação básica ainda é focado em práticas atreladas ao livro didático e às aulas expositivas, que apesar de serem necessárias no processo de ensino aprendizagem não são suficientes para despertar o interesse pela disciplina de geografia como ciência que possibilita entender a realidade, desta forma, entendemos o xadrez como um jogo que proporciona a inserção do aluno no mundo das estratégias de dominação de espaços para garantir a conquista de territórios, desta forma, o uso do xadrez no ensino de geografia pode assegurar um primeiro contato por parte do aluno com o cenário estratégico da geopolítica mundial.

Palavras-chave: Geopolítica, Jogo de Xadrez, Geografia Escolar, Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

Quando propomos uma discussão teórico-metodológica ligada ao ensino da Geografia, devemos diretamente ligá-la a prática docente que vem sendo exercida na escola e na sala de aula sobre a perspectiva dessa disciplina estratégica e historicamente articulada politicamente e espacialmente.

A geografia escolar, seus elementos formas e conceitos tem sido debatida nos últimos anos de maneira descrita na medida em que se percebe as gritantes diferenças entre os pensamentos teóricos a respeito, e a realidade encontrada nas escolas e salas de aula – nas vivencias cotidianas dos professores e alunos.

Essa ação oposta permeia a falta de relação da identidade das práticas da geografia escolas, ou seja, a teoria desconexa das realizações e realidades, neste sentido apresentamos de forma lúdica e didática uma maneira das professoras articularem tais processos. Assim, através da concepção geográfica encaixamos o percurso histórico das mudanças mundiais, o ensino de geografia e o estudo da geopolítica, isso metodologicamente a partir da utilização do jogo de xadrez.

Com o advento da Guerra fria e a corrida espacial afim de avançar em ciência e tecnologia, protagonizado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS e Estados Unidos da América - EUA, o Geógrafo Milton Santos (2006), entende esses esforços como a nova tendência do mundo globalizado, o avanço técnico-científico-informacional começa após a Segunda Guerra Mundial, contudo tem seu *boom* nos anos setenta.

O atual período, que caracteriza o meio produtor, de novas formas de comunicação, com o uso cada vez mais intenso, da técnica, da ciência e da informação sendo estes componentes dos sistemas de ações que formam o espaço geográfico, trazendo a foco uma das colocações de Santos remetentes a isto:

[...] A componente informação é quem vai ser, nesse período “o grande regedor das ações definidoras das novas realidades espaciais”, dando ao meio e aos seus objetos uma organização típica desse processo, tornando esse meio um território com a ação direta ou indireta da ciência, da tecnologia e da informação (SANTOS, 2009 *apud* VISENTINI *et al.*, 2011).

Este período, é marcado pela supremacia da técnica, da ciência e da informação na vida social. Hoje a informação é divulgada instantaneamente pela televisão, internet e telefones celulares em escala planetária.

Por tanto esses novos recursos devem ser empregados em sala de aula, buscando-se uma maior interação entre o contexto vivido atualmente e o medo contemporânea que é desenvolvido nas escolas brasileiras e maranhenses, trazendo-se essas novas tecnologias já presentes nas vidas dos alunos de todas as idades escolares, para aulas mais didáticas nas escolas.

Com os meios digitais globalizados e interligados, utilizar-se de conteúdos como os jogos para didáticos, para estudos das regiões geográficas, geopolítica e o conhecimento aprimorado no ganho do espaço geográfico nacional e mundial, relatada através das estratégias de conquista dos territórios.

Santos (2006) nos assevera que, para ter eficácia, o processo de ensino aprendizagem deve considerar o geohistorico, partindo da consciência da época em que se vive, desta forma, é preciso estar atento para o atual momento, considerando os desafios docente da atualidade e a importância da educação para uma nação e sua formação social.

Sobre isto Freire (1996) nos afirma que:

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescente brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 1996, p. 57).

Giroto (2011) em seus estudos sobre geopolítica e o ensino da geografia, nos apresenta a discussão acerca da importância do conhecimento da geopolítica como meio didático a fim da implantação dos outros temas geográficos e sua melhor compreensão, de forma ampla, fácil e envolvente aos alunos em suas multiformes de aprendizagem.

Para Giroto, “[...] os conhecimentos geopolíticos não servem apenas para leitura de fenômenos mundiais. O aluno deve compreender que as relações entre o poder e o território estão presentes cotidianamente” (GIROTO, 2011, p. 146).

É nesta conjuntura estruturante que o aspecto que se conduz a alfabetização política, geopolítica e social, e em que o olhar espacial/territorial supõe um desencadeamento do estudo das geograficidades da geopolítica em suas múltiplas formas e escalas, facilitando o aprimoramento em outros diversos campos geográficos.

Neste sentido é a partir dessa percepção que surgiu a ideia da elaboração este trabalho doravante a metodologia da utilização do jogo de xadrez no ensino da geopolítica, a qual envolve em seu planejamento a tentativa de conscientização do objetivo e da colaboração que a geografia apresenta ao estudo político e estratégico.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma estratégia de ensino de geopolítica e geografia política para a educação básica a partir do uso do jogo de xadrez, neste sentido, apresentamos um contexto histórico e a aplicação do jogo na prática escolas, ressaltamos que a metodologia está no aguardo de condições epidemiológicas para aplicação em sala de aula, haja visto que por conta do surto pandêmico da Covid-19 as aulas estão suspensas em grande parte das escolas brasileiras e não se pode realizar as ações de aplicação da metodologia do uso do xadrez.

Desta forma, afim de dinamizarmos o processo de ensino e aprendizagem, buscamos utilizar, métodos que possibilitem uma metodologia simples e didática, o presente trabalho buscará apresentar um recurso didático de fácil acesso no setor educacional, e que poderá auxiliar os professores na sala de aula de forma motivadora e interessante, visto que a utilização de jogos como recurso em uma aula, pode se dar de várias formas, o ensino e aprendizado da geografia da partir da inserção de jogos e brincadeiras é uma nova forma de dinamizar o ensino e a própria educação geográfica.

METODOLOGIA

Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica onde se deu ênfase ao tema principal proposto nesta pesquisa que é a utilização do jogo de xadrez no ensino de geografia, geopolítica e geografia política, sendo que esta pesquisa versa ser aplicada em uma escola pública da rede estadual do Estado do Maranhão.

Utilizamos o método materialista histórico e dialético, pois entendemos que o mesmo é imprescindível a esta pesquisa, pois é através dele que a equi do trabalho se orienta “para chegar a algo ou mesmo fazer algo” (TURATO, 2003, p.149).

Richardson considera-o como:

“[...] procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos”. Esses procedimentos sistêmicos consistem em definir um problema, efetivar observações e

interpretações com base nas relações encontradas, fundamentando, se possível, nas teorias existentes (RICHARDSON, 2012, p.70)

Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, mesmo se tratando de aspectos da realidade que podem ser quantificados. Quanto à natureza será uma pesquisa aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos que possam ter aplicação prática, desta forma o pesquisador tem interesse na interpretação dos participantes sob a situação analisada, bem como exerce influência sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado (VESENTINI, 2004, p.10).

Este artigo busca contribuir para a formação de conceitos teóricos, de acordo com as manifestações dos estudantes a partir do jogo de xadrez, e articular uma base de conhecimentos, pois sabemos que um professor não deve ministrar aulas sem que exista um preparo específico para lecionar com mais segurança de forma dinâmica.

Pensando nisso Pontuschka afirma que:

O trabalho do Professor na escola básica envolve atividades que vão desde a preparação de um programa de curso e o planejamento de aulas até a participação na produção e na execução de projeto pedagógico institucional, além de projetos didático-pedagógica que impliquem uma atividade investigativa (PONTUSCHKA 2007, p. 101).

Cavalcanti (2010) ressalta a importância de a Geografia escolar não ser apenas tradicionalista e buscar práticas alternativas, que se distanciem do verbalismo, formalismo, memorização e conteúdos considerados inquestionáveis.

A educação brasileira apresenta inúmeros problemas, é o que comumente ecoa e escutamos diariamente nos espaços acadêmicos. Este trabalho é relevante no tocante a produção de conhecimento acadêmico didático pedagógico por meio do curso de graduação em Geografia, fornecendo assim instrumentos e novas informações a sociedade.

Também sendo relevante socialmente para compreendermos e obter informações sobre uma forma com maior dinamicidade didática para as aulas de Geografia política e geopolítica. Também tem um grande teor de relevância pessoal envolvida no trabalho, pois como professor em formação, busca-se uma nova forma de contribuir com o aprendizado dos alunos e a melhora didática nas aulas de geografia.

Um dos mais referidos é a falta de relação entre a teoria e a prática dos conteúdos e temas abordados em sala de aula. Outra que pode ser consequência desta é a falta de motivação e interesse do aluno.

Oliveira (1994, p. 4), afirma que “o saber que vem sendo ensinado nas escolas, sobretudo de primeiro e segundo graus ainda está muito longe de permitir aos jovens a compreensão do mundo em que vivem e muito menos permiti abrir-lhes horizontes para sua transformação”. Nesse sentido demonstra que falta o elo entre o conteúdo ensinado com a vida.

Histórico do jogo de xadrez

No que diz respeito a história do xadrez, se tornou conhecido porque sua divulgação entre diversos povos gerou uma adaptação mais fácil para cada civilização. Em cada país que iniciava a prática do jogo, normalmente o xadrez recebia um novo nome e novas regra, assim como mostra Castro (1994, p. 24):

No século VII existia na Índia um jogo chamado *chaturanga*, considerado precursor direto do xadrez, ele foi disseminado no continente asiático principalmente pelos budistas, e adaptado ao acervo cultural de diversos países, como China, Coréia e Japão. O jogo alcançou a Pérsia em 625 d.C., recebendo o nome de *chatrang*. Após a conquista árabe da Pérsia (631-51), o jogo, agora batizado com o nome árabe *shatranj*, conheceu uma época de grande florescimento. O islamismo proibia os jogos de azar, mas o *shatranj* era considerado um jogo de guerra, por isso, foi permitido. Vários califas tornaram-se aficionados do jogo, e os melhores jogadores recebiam dinheiro para jogar, ensinar e escrever livros. O *shatranj* foi levado para a Rússia a partir do século IX, através da rota de comércio Mar Cáspio-Volga. Cristãos bizantinos difundiram o jogo pelos Bálcãs e Vikings fizeram o mesmo na região do Báltico, tudo isso num período anterior à conquista mongol de 1223. Os mongóis também apreciaram o jogo, especialmente na corte do imperador Tamerlão.

Por ser um jogo que normalmente suas partias são registradas, o xadrez tem origem incerta. Existem relatos de pesquisadores apontando que o xadrez teve origem na China ou no Egito, só que Castro (1994) mostra que o xadrez teve origem num jogo com o nome sânscrito de *chaturanga*, que já existia na região do Ganges, na Índia, no início do século VII. Desta forma, o

xadrez poder ter milhares de anos, sofrendo poucas modificações em suas regras implantadas em algumas culturas.

O xadrez é um jogo especial por combinar várias características. Em primeiro lugar, o acaso não existe no xadrez: ninguém ganha uma partida porque “teve sorte”, nem perde porque “teve azar”. Trata-se de um jogo movido apenas pelo raciocínio dos dois jogadores, que são os únicos responsáveis pelo resultado. Nesse sentido, pode ser dito que trata-se de um jogo perfeitamente existencialista nele estamos, como numa expressão de Sartre, “sós e sem desculpas” (CASTRO, p. 2, 1994).

Na idade média, o xadrez foi proibido pela igreja pois existia muitas apostas durante as partidas, até o clero foi proibido de jogar devido as apostas. Ainda sobre isto Castro (p. 2, 1994) nos conta um pouco dos registros históricos do xadrez a partir da espacialização do jogo por diversas culturas e costumes sociais, além disso como ele foi usado na arte da guerra como estratégias de ataque e resolução de conflitos.

Há passagens sobre reis resolvendo questões de Estado através do jogo, condenados jogando enquanto esperavam a execução, tabuleiros mágicos feitos pelo mago Merlin etc. Rabelais tem uma longa descrição de um jogo de “xadrez vivo”, isto é, com pessoas ocupando o lugar de peças (CASTRO, p. 2, 1994).

Já no séc. XVI, o xadrez foi bem mais reconhecido na Europa, tendo disputas mais sérias e jogadores de ponta sendo patrocinados. Desta forma, o xadrez ganhou força para atravessar gerações e se modernizar com novas regras e a sofisticação de suas peças.

Contudo a história do jogo de xadrez, com o passar dos anos e as novas modificações não deslancharam em termos de apropriação, pois, colocou alguns problemas à universalidade do jogo como um todo, porque trata-se de um jogo transcultural, presente em culturas e mesmo civilizações muito distantes no tempo, no espaço e em características culturais.

Peças e movimentos do xadrez

O xadrez é um jogo de tabuleiro com 64 casas e 32 peças de 6 tipos diferente, cada uma de suas peças com sua importância e movimentação específica. Uma das peças mais importante é a Rainha, ela captura peças

adversárias com movimentos diagonais; a Torre é o justiceiro que percorre o tabuleiro em linha reta; o Cavaleiro se movimenta em linha reta e torta; os Bispos tem movimentos oblíqua e tortos para duas casas; e os Peões se movimentam em linha reta (Foto 01).

...característica notável do xadrez é que as partidas podem ser registradas e posteriormente reproduzidas, lance a lance. Com isso, o acervo histórico de partidas vai sendo sempre aumentado -- e, como todo acervo, o do xadrez possibilita a existência de uma memória sobre o jogo que é uma fonte de aprendizagem e prazer estético (CASTRO, p. 2, 1994).

Foto 01 –As peças do xadrez



Fonte: Xadresedu.com. 2020.

Logo após a igreja liberar as partidas de xadrez, os jogadores começaram a implantar moral aos que jogavam o xadrez, trazendo um novo olhar de respeito ao jogo e aos jogadores. Desta forma, Castro (1994, p. 27) aponta uma melhor explicação de *Dom Quixote* de Miguel de Cervantes para o xadrez:

A *Rainha* move-se e toma (captura peças adversárias) na diagonal, de modo torto, pois a mulher é tão cobiçosa que só toma tortamente, por obra da rapina e da injustiça. A *Torre* é o justiceiro que percorre toda a terra em linha reta como sinal da justiça com que tudo julga e de que por nada deve seu ofício corromper-se. [...] O movimento do *Cavaleiro* é composição de reto e torto. O reto, representando o direito que tem, em justiça, como senhor da propriedade, de cobrar impostos e de impor justas penas conforme o exija o delito; representando as injustas extorsões a que submete os

súditos. [...] Os *Bispos* movem-se oblíqua e tortuosamente duas casas porque muitos prelados se pervertem pelo ódio, amor, presentes, ou favores para não corrigir os delinquentes nem ladrar contra os vícios, tratando os pecados como um terreno arrendado por uma taxa anual. E assim enriquecem o diabo, fomentando os vícios ao invés de extirpá-los e se tornam procuradores do diabo. Os *Peões* são os pobres que andam uma casa em linha reta, pois enquanto o pobre permanece na sua simplicidade vive honestamente, mas, para tomar, se corrompe e o faz tortamente, pois pela cobiça se bens ou honras, sai do reto caminho com falsos juramentos, adulações ou mentiras.

A moral do jogo é implantada para cada peça específica do jogo, tendo movimentos retos peças que indica o posicionando certo; o movimento torto para peças cujo nome lhes caracterizam algo errado, assim como a rainha, que mesmo sendo da nobreza tem movimentos tortos por ser mulher (Foto 02).

Foto 02 – Tabuleiro de Xadrez e suas peças



Fonte: Xadresedu.com, 2020.

A capacidade de modificar o nome das peças do xadrez, lhe dá a possibilidade de se adaptar a algumas situações de vida, guerra, e até mesmo no ensino-aprendizagem. No ensino de Geografia, o xadrez pode ser usado para explicar os vínculos socioespaciais, a rivalidade entre a conquista do espaço e as disputas de poder.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Evitarei a soberba intelectual de “explicar” ou “decifrar” o “significado” do xadrez, reduzindo-o a fórmulas do tipo “o xadrez representa não-sei-o-quê” - a guerra, a luta, a vida etc. [...] o jogo em si não se pode explicar. Ele possui um caráter estético, de divertimento, que resiste a toda análise e interpretação lógicas: o importante do jogo está no próprio jogo, e não, como nos rituais, em algo além dele, que ele “representa” (HUIZINGA, 1938)

Os conhecimentos geopolíticos não servem apenas para a leitura de fenômenos mundiais. O aluno deve compreender que as relações entre o poder e o território estão presentes cotidianamente. Servem para explicar os conflitos entre grupos rivais por um território com interesse econômico associado, assim como as relações no interior da escola e dos diferentes territórios que nela existem.

Para isso, as categorias de estudos como “extensão territorial”, “população” e “posição geográfica” correlacionado com a linguagem cartográfica são de extrema importância para a materialização dos fenômenos.

O xadrez é considerado um excelente suporte pedagógico visto que se relaciona com diversas disciplinas, incluindo Matemática, Artes, História e Geografia. Outro ponto fundamental é que o esporte desenvolve o espírito ético de seus praticantes. Não há formas de burlar a regra no xadrez (COBERTURA, 2019¹).

O mundo atual está aberto a todo tipo de possibilidades de investigação e de explicação, mas nunca a dimensão política dos fenômenos (seja ele local, regional ou global) teve tanta visibilidade e nunca se precisou tanto do olhar geográfico para desvendar a complexidade dos fatos em suas diferentes escalas

No que se refere ao ensino de geografia e o xadrez (Foto 03), entendemos que a prática de atividades referente a jogos que exercitam tanto o lado físico como mental, assegura o desenvolvimento da vida pessoal e profissional de um indivíduo, visto que há um exercício físico e mental, onde o bem estar de mente e alma prevalece “*Mens sana in corpore sano*” (JUVENAL, 2004, p. 33).

1 <https://impulsiona.org.br/xadrez-na-escola/>

Foto 03 - Geografia e xadrez na didática de ensino de geopolítica



Fonte: [geo.edu](https://geo.education.gov.br/), 2020.

Sobre isso, mediante o exposto, nota-se que a educação tem uma influência de extrema significância na vida das pessoas de uma sociedade, e o poder de decidir seu futuro, desta forma, a educação propicia uma vida melhor a quem têm a oportunidade de conhecê-la, oportunidade esta que contraditoriamente ao que fala a constituição brasileira de 1988, depende das condições socioeconômicas do indivíduo e de sua localização geográfica.

Podemos usar como exemplo a cidade de Medellín na Colômbia, cidade está que na década de 90 foi vítima de um “forte sistema de cartel de drogas” (VALENCIA, 2005, p. 131), chegando a se tornar uma das cidades mais violentas do mundo, mas através de medidas de programas sociais, inclusão dos periféricos nas áreas mais desenvolvidas da cidade, desta forma criando um sentimento de pertencimento entre os cidadãos, e como medida principal, o modelo de inclusão na educação, construindo bibliotecas públicas em pontos estratégicos seguindo um modelo de capacitação profissional, comprovando o poder da educação através da ressocialização (CAVALCANTE, 2005).

Partindo deste pressuposto, compreendemos que as práticas do ensino de geografia atrelada apenas aos livros didáticos, não conseguem mais manter a atenção e interesse dos alunos e alunas da educação básica, desta

forma, podemos entender o modo socializador da educação, o qual pode ser um potencializador.

Visto que uso de jogos como o xadrez no ensino de geografia na educação básica, tem o poder de assegurar a manutenção da atenção do aluno, por ser uma forma dinâmica de construção do conhecimento em sala de aula, para além disso a utilização do jogo ajuda o professor desmistificar os modos tradicionais de ensino.

Cada movimento no xadrez abre uma infinidade de opções. E como cada peça tem seu movimento particular, somadas essas duas características, a criança tem à sua frente um universo inteiro para criar e imaginar. Precisarás usar da versatilidade para aplicar as regras e tentar superar o adversário (LEITÃO, 2015²).

O neoliberalismo, uma das facetas do sistema capitalista moderno, viabilizou a internacionalização do capital, onde os processos macroeconômicos foram/são estabelecidos, desconsidera as singularidades socioeconômicas e ambientais locais. Sobre esta questão Santos (2004) esclarece que:

Havia, com o imperialismo, diversos motores, cada qual com sua força e alcance próprios: o motor francês, o motor inglês, o motor alemão, o motor português, o belga, o espanhol etc., que eram todos motores do capitalismo, mas empurravam as máquinas e os homens segundo ritmos diferentes, modalidades diferentes, combinações diferentes. Hoje haveria um motor único que é, exatamente, a mencionada mais-valia universal (SANTOS, 2000, p.14).

Ainda neste sentido, compreendemos como a economia global, se volta as readequações das dinâmicas, a serviço do mercado. Esse motor único, nos remete ao carrossel de giro econômico mundial, que deturpa as tradicionalidades socioespaciais, utilizando-se de inverdades da noção de um país único. Neste sentido, Santos (2000) considera que:

Aldeia global tanto quanto espaço-tempo contraído permitiriam imaginar a realização do sonho de um mundo só, já que, pelas mãos do mercado global, coisas, relações dinheiros, gostos largamente se difundem por sobre continentes, raças, línguas, religiões, como se as particularidades tecidas ao longo, de séculos houvessem sido todas esgarçadas. Tudo

2 <https://rafaelleitao.com/beneficios-xadrez-educaco-criancas/>

seria conduzido e, ao mesmo tempo, homogeneizado pelo mercado global regulador (SANTOS, 2000, p. 21).

Neste sentido, ao entendermos a conceituação de conceitos como o motor único, podemos correlacioná-los com peças do jogo de xadrez, em exemplos utilizaremos o rei, peça esta que é a mais importante, visto que se o rei for capturado o jogo acaba, desta forma, a proteção dos piões, cavalos, torres, bispos e rainha ao rei devem ser máxima, sendo assim podemos observar e despertar a criticidade do aluno, levantando questionamentos do porque todas as peças são subordinadas e desta forma devem servir ao rei (Foto 04).

Foto 04 – A geopolítica mundial



Fonte: Xadrez verbal.

Ainda nesse seguimento, conseguimos perceber que o rei tem total liberdade entre as casas do tabuleiro, o rei pode andar quantas casas quiser, sejam elas na horizontal, vertical ou diagonal, ou seja o rei assim como a lógica do mercado capitalista possui “carta branca” para desenvolver-se em todas as áreas do globo (representado pelo tabuleiro no jogo).

Com estes simples exemplos, podemos compreender de forma didática maneiras de correlacionar o uso do jogo com situações reais de vivência em sociedade, exemplos concretos tais como: desigualdades socioespaciais, problemáticas socioambientais, socioeconômicas entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tática é saber o que fazer quando há algo a fazer; estratégia é saber o que fazer quando não há nada para fazer.” Savielly Tartakower

A proposta de busca pedagógica de inserir o jogo de xadrez no processo de ensino-aprendizagem tem em vista preparar o aluno para que ele seja capaz de tomar decisões em situações que exigem o raciocínio rápido, dinâmica e estratégica, e em busca de formar cidadãos íntegros através de uma atividade lúdica.

É importante ressaltar que a prática educativa possibilita a tentativa de outras discussões. Esta prática traz como reflexão a possibilidade de diálogo entre os conceitos, conteúdos e o lúdico. O raciocínio geográfico trabalhado em sala de aula, pode demonstrar a importância dos conceitos e a viabilidade de integrar ensino e o jogo do xadrez.

Haja vista que, se o aluno consegue se aproximar dos conceitos, os instrumentos utilizados no ensino de geografia serão mais uma ferramenta complementar na leitura de mundo, e de outras formas de compreender os espaços e as relações socioespaciais, mesmo dentro de um jogo de xadrez.

Podemos afirmar que o xadrez é um elemento promotor de um maior desenvolvimento cognitivo do sujeito aprendente, facilitando o processo ensino-aprendizagem. Além de uma prática de ensino diferenciada, o jogo de xadrez possibilita uma reflexão e concentração para os discentes, em suas diversas atividades cotidianas.

Desta forma, mais explicitamente, as relacionadas à sala de aula, aumentando e estimulando um maior senso crítico e concentração dos alunos, tendo em vista que esse jogo estimula a capacidade de concentração do aluno e o instiga a ser mais participativo, no momento em que ele está participando ativamente do processo ensino-aprendizagem, de uma maneira diferente e divertida.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, pelas concessão da bolsa de Mestardo; a Universidade Estadual do Maranhão em cooperação com a FAPEMA pela concessão da bolsa de Iniciação científica, e por fim ao Governo do Maranhão pelo incentivo e investimentos no ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

CASTRO, C. Uma história cultural do xadrez. **Cadernos de Teoria da Comunicação**, Rio de Janeiro, v.1, nº2, p.3-12, 1994.

CAVALCANTI, L. S. Ensino de Geografia e diversidade: Construção de conhecimentos geográficos escolares e a atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. (org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

COBERTURA. **Xadrez**: origem, regras e como ensinar na escola. Disponível em <https://impulsiona.org.br/xadrez-na-escola/> acesso em 28 de jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GEO.EDU. Disponível <https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%-2Fbas%20RxqFwoTCKiYpsuSleOCFQAAAA>. Acesso em 20 de nov. 2020.

GIROTTI, E. D. A geopolítica e o ensino de geografia: estratégias didáticas para a retomada do diálogo. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n.3, set./dez. 2011.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 1938.

JUVENAL. B. SUSANNA M. **Juvenal and Persius**. Cambrígia, Massachusetts; Londres, Inglaterra: Harvard University Press, 2004.

LEITÃO, R. **Os Benefícios Do Xadrez Na Educação Das Crianças**. Disponível em <https://rafaelleitao.com/15-melhores-frases-xadrez/> acesso em 28 de jul. 2021.

LEITÃO, R. **As 15 Melhores Frases Já Ditas Sobre Xadrez: Savielly Tartakower**. Disponível em <https://rafaelleitao.com/beneficios-xadrez-educaco-criancas/> acesso em 28 de jul. 2021.

OLIVEIRA, A. U. Ensino de Geografia: horizontes no final do século. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo: AGB, nº 72, 1994.

PONTUSHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: editora Cortez, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**/ Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (etal.) – 3. ed. -14. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, 2009 apud VESENTINI ET AL., 2011; VESENTINI, J. W. **Por uma geografia crítica na escola**. São Paulo, Contexto, 2004.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo, Edusp, 2006.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 1º Edição. Ed. Redord, São Paulo - SP, 2000.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativo: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicada nas áreas da saúde e humana**. Petrópolis: vozes, 3003.

VESENTINI, J. W. **Por uma geografia crítica na escola**. São Paulo, Contexto, 2004.

XADRESEDU.COM. em Disponível <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3070/1576>. Acesso em 20 de nov. 2020.

XADREZ VERBAL. Disponível em <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2Fenacionalcomum.mec.gov.br%2Fimplementacao%2Fpraticas%2Fcaderno-depraticas%2Fensino-fundamental-anos-> em. Acesso em 20 de nov. 2020.

O LÚDICO COMO PRÁTICA SIGNIFICATIVA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA DA SILVA BALBINO

Mestra em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense - RJ, sb.vanessa@gmail.com

JOSICLEIDE JESUS DE SOUZA SOARES

Mestra em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense - RJ, josicleidedejesus@hotmail.com

RESUMO

Este estudo buscou tecer considerações sobre a importância do lúdico na educação infantil, ressaltando como a ludicidade facilita a aprendizagem nessa fase. A pesquisa busca destacar a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando o brincar como nutriente vital para o desenvolvimento das crianças. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica. O objetivo proposto consistiu em identificar as principais contribuições do lúdico para o processo de desenvolvimento e da aprendizagem das crianças na educação infantil, de forma a promover reflexões sobre as condições de ampliação da construção do conhecimento da criança através da ludicidade. Os resultados possibilitaram reflexões significativas quanto ao uso do lúdico como instrumento pedagógico na educação infantil. Nossas considerações ressaltam que o lúdico na educação infantil deve representar o alicerce, ou seja, a base das atividades pedagógicas, estando presente em todas as fases da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil, Lúdico, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, percebe-se que a educação da criança sofreu diversas transformações e as mudanças que ainda ocorrem no mundo infantil nos confirmam que cada época tem um pensar próprio sobre o que é ser criança. No Brasil, ainda existem barreiras que impedem a construção de uma educação de qualidade para a educação infantil, pois muitos ainda possuem a visão assistencialista do passado no qual somente a família era responsável pela educação da criança. Tratando-se de educação infantil, percebe-se que as escolas ainda são vistas por muitos, como local onde os pais “guardam” seus filhos, enquanto estão trabalhando e para muitos o “brincar” não tem objetivo algum.

Todavia, o brincar é uma necessidade de todo ser humano, principalmente das crianças na educação infantil, pois na infância elas aprendem e interagem em todos os momentos por meio de brincadeiras.

Dado o exposto, o estudo buscou responder: Quais as contribuições do lúdico no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças na educação infantil? Sendo assim, a pesquisa busca destacar a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, em especial na fase pré-escolar, enfatizando o brincar como nutriente vital para o desenvolvimento das crianças nessa fase.

Ao pesquisar sobre a educação infantil, entende-se que a pré-escola propicia o desenvolvimento, levando em consideração os conhecimentos prévios que as crianças já possuem e, gradativamente, garante a ampliação dos saberes, possibilitando a construção da autonomia, a cooperação, a criatividade e a responsabilidade, formando cidadãos. Compreende-se também, que dos quatro aos cinco anos (pré-escola), deve-se explorar as atividades cooperativas em que a criança precisa aprender a negociar. Nessa fase, as regras de convivência são estabelecidas tornando o momento propício para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras a partir de temas e métodos que integram as diferentes áreas do conhecimento.

Cabe ressaltar ainda que é nessa fase que ocorre a diferenciação entre o desenho e a escrita, além disso, a linguagem oral e escrita é aprendida através dos diversos meios de comunicação. Destaca-se também, que as brincadeiras de faz-de-conta e as dramatizações tornam a atividade simbólica bem mais complexa neste período.

O presente trabalho é constituído de uma pesquisa bibliográfica, na qual os dados são embasados em textos relacionados a temática, contidos em livros, documentos oficiais e em produções científicas. Busca-se refletir sobre a contribuição das atividades lúdicas para o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, analisando as condições que as brincadeiras criam para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, relacionando a ludicidade, os jogos e as brincadeiras ao desenvolvimento da criança e compreendendo a atividade lúdica do ponto de vista pedagógico.

METODOLOGIA

Em relação aos aspectos metodológicos do estudo, a presente pesquisa consistiu em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica.

Dado o exposto, na perspectiva de Minayo (2003), os estudos qualitativos estão relacionados com o universo dos significados, portanto, esse tipo de pesquisa diz respeito a uma realidade não quantificada, e sim interpretada pelo pesquisador. Por meio da pesquisa bibliográfica realizada reunimos conhecimentos teóricos e contribuições científicas existentes em relação ao tema, de forma a possibilitar a ampliação de visões sobre a temática e direcionar o nosso estudo.

Nesse mesmo contexto, quanto aos aspectos que envolvem a pesquisa bibliográfica, Gil (2009 p. 44) aponta que esse tipo de pesquisa é elaborada levando em consideração estudos já realizados, contidos em livros e artigos científicos.

Nesse sentido, para nortear o presente estudo, utilizamos fontes secundárias, tais como livros e documentos oficiais, além de artigos científicos selecionados na base de dados do Portal de Periódicos da Capes.

REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, a infância tem mobilizado diversos setores da sociedade civil, que lutam para que os direitos sociais instituídos na Constituição Federal de 1988 sejam mantidos, inclusive o direito à educação. Segundo Kramer (2006), a partir da Constituição de 1988, a educação pré-escolar passou a ser vista como direito de todos, tornando-se dever do Estado. Entretanto, infelizmente, no Brasil ainda existem muitas barreiras para que se construa uma educação de qualidade para a educação infantil. Muitas vezes não há reconhecimento inclusive da especificidade do professor. De igual modo,

para muitos, os jogos e brincadeiras na educação infantil não têm função educativa alguma, conforme o entendimento de Santos (2014, p.15):

É muito comum ouvirmos dizer que os jogos não servem para nada e não tem significação alguma dentro das escolas, a não ser nas aulas de educação artística e educação física, talvez por preconceito culturalmente estabelecido quanto a essas disciplinas ou por considerá-las pouco nobres.

No entanto, devemos pensar as instituições de educação infantil como espaços voltados a estimular o desenvolvimento integral e a aprendizagem contínua das crianças, oferecendo educação de qualidade, por meio de diversas estratégias metodológicas, incluindo a ludicidade nas propostas pedagógicas. Dado o contexto, como defende Santos (2014), os jogos e as brincadeiras devem ser integrados aos currículos escolares da educação infantil, não somente como uma forma de recompensar as crianças, mas sim com a finalidade pedagógica de desenvolver competências e habilidades diversas durante essa fase.

Pode-se dizer que cada cultura percebe, trata e educa a criança de forma diferente. Antigamente a criança era vista como ser inacabado, sem valor positivo, sem nada de específico. Foi a partir do século XVIII, contrapondo essa visão de criança como ser sem especificidade, que Rousseau (2000), na obra “*Emílio*”, defende a criança como ser de natureza própria, que sempre está em desenvolvimento (KISHIMOTO, 2005).¹

Trazendo o foco do nosso estudo para o lúdico na educação infantil, mencionamos o entendimento de Kishimoto (2005, p. 19) ao afirmar que “a infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral”. Entende-se, portanto, que o brincar é uma atividade que faz parte do cotidiano do ser humano, tendo predomínio na fase da infância e relacionando-se aos processos educativos quando se brinca na escola. Logo, as concepções pedagógicas e psicológicas têm enriquecido a imagem da infância reconhecendo a importância dos brinquedos e das brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil (KISHIMOTO, 2005).

A autora complementa ainda que, por ser o jogo o centro da infância é que o adulto ao se referir a seus tempos de criança, menciona os brinquedos e as brincadeiras como representações relacionadas à imaginação e à

1 De acordo com Kishimoto (2005), Rousseau busca a valorização da criança, enfatizando-a como ser específico, nos mostrando assim, que a mesma não deve ser encarada como ser adulto. “*Emílio ou da educação*”, de Jean Jacques Rousseau.

memória. Para a autora, o jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico, onde predomina uma linguagem específica entendida da mesma forma pelo grupo de pessoas que conhecem o jogo. O jogo também é visto como um sistema de regras que identifica e diferencia cada modalidade, além de ser visto como o próprio objeto do jogo, como por exemplo, o jogo de bolinhas de gude que utiliza bolinhas de vidro. A autora enfatiza que esses três aspectos permitem compreender os jogos e seus diversos significados em cada cultura.

Na visão de Lopes (2006, p. 110):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem, desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

Segundo Cunha (2001), o conceito de maior abrangência quando nos referimos aos jogos e brincadeiras é o termo lúdico que vem do latim *ludus* e se refere tanto ao brincar quanto ao jogar. Inferimos, portanto, que de uma forma geral, o lúdico compreende as brincadeiras, os jogos de regras, as representações teatrais, a recreação, as competições e, inclusive, os jogos infantis educativos da atualidade, mediados por ambientes virtuais.

Compreende-se assim, que o lúdico quando utilizado nos espaços escolares, proporciona, através das brincadeiras e dos jogos, diversão e prazer, além de completar o conhecimento da criança. Afinal o ato de brincar significa divertir-se, distrair-se e a prática deste ato é o meio que a criança utiliza para interagir com o mundo e consigo mesma. Nesse sentido, quanto à ludicidade na prática pedagógica, Kishimoto (2011a, p.12) aponta os “brinquedos e brincadeiras como formas privilegiadas de desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela criança e, portanto, instrumentos indispensáveis das práticas pedagógicas e componente relevante de propostas curriculares”.

O lúdico auxilia no processo de ensino-aprendizagem na medida em que trabalha o cognitivo, o psicomotor e o social da criança, desenvolvendo

o corpo, a mente (imaginário), facilitando a interação, socialização (convívio social), comunicação, expressão e aquisição de novos saberes.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as expressões da criança se dão através da ludicidade e é por meio das brincadeiras que elas se constituem como sujeitos, organizando-se, regulando-se, criando e recriando a todo instante. O documento postula que o ato de brincar configura também uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. Entende-se, portanto, que o lúdico deve estar sempre presente no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Segundo os pressupostos de Vygotski (2007), a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz-de-conta, quanto no desenho que também pode ser trabalhado como atividade lúdica. O autor não estabelece fases para explicar o desenvolvimento, para ele o desenvolvimento e a construção das funções psicológicas ocorrem ao longo da vida, por meio da interação. Já Piaget (1998), ao contrário de Vygotski (2007), estabelece fases para explicar o desenvolvimento e divide o jogo em três categorias: o jogo do exercício, o jogo simbólico e o jogo de regra. Segundo o autor, a origem do jogo está na imitação. Imitar consiste em reproduzir um objeto na presença do mesmo. A essa modalidade do jogo, Piaget (1998) denominou de jogo do exercício. Segundo o autor, a imitação passa por várias etapas e a partir de um determinado momento, a criança torna-se capaz de imitar e representar um objeto sem a presença do mesmo, ou seja, dá-se origem ao faz-de-conta, ou jogo simbólico, através da imaginação.

Nota-se então, que a imaginação faz conexões no cérebro permitindo que as crianças não falem apenas o que estão vendo, mas que falem e pensem, aprendam as letras, as sílabas, as palavras que são usadas para representar coisas, ou seja, são abstratas. Na ótica de Piaget (1998), aos poucos o jogo simbólico cede lugar ao jogo de regras, pois a criança passa do exercício simples às combinações sem finalidade e depois com finalidade. Daí surgem as regras que substituem o símbolo, pressupondo relações sociais. Para o autor, as regras são a prova concreta do desenvolvimento da criança.

Portanto, a partir das teorias de Piaget (1998) e Vygotski (2007), percebemos que o desenvolvimento infantil se dá através do contato da criança com o seu próprio corpo, através do contato com outras crianças, com as

coisas do seu ambiente, enfim, as crianças desenvolvem de forma interacionista, o afeto, a autoestima, a cognição, a linguagem, a motricidade, o raciocínio, a sensibilidade, etc.

Entende-se que nas brincadeiras as crianças aprendem que tudo tem sua hora, é o aprendizado da rotina, é quando elas trocam o choro pela fala argumentativa e percebem que tudo tem um por quê. Aprendem que não se brinca sozinho, que é preciso dividir, negociar, e assim, a briga, o choro e a queixa vão dando lugar para a fala, para “respostas inteligentes e articuladas”.

Por meio dos brinquedos e dos jogos, as crianças aprendem a contar, o que é quantidade, dividir, exercitam a memória, aprendem matemática na medida em que contam; observa-se então, que a interdisciplinaridade também se faz presente nos jogos e brincadeiras. Além disso, na educação infantil, todas as atividades de recreação trabalham a psicomotricidade, relacionando espaço, tempo e ordenação.

Segundo Kishimoto (2005, p. 183):

[...] independente da época, cultura e classe social, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras fazem parte da vida e do imaginário de toda criança, pois elas vivem num mundo fantasioso, encantador, cheio de alegria, de sonhos e onde realidade e faz-de-conta se confundem na mais perfeita sincronia.

Compreende-se que no faz-de-conta, a criança incorpora diversos papéis, aguçando assim, o seu imaginário, viajando no mundo fantástico da imaginação, atribuindo significados aos objetos e transformando o real em imaginário.

Kishimoto (2005) nos mostra ainda que nos jogos de construção as crianças enriquecem a experiência sensorial, estimulam a criatividade, desenvolvendo habilidades. Para a autora, as brincadeiras desenvolvem habilidades importantes nas crianças tais como, atenção, imitação, memória, imaginação, entre outros, favorecendo a socialização e a interação.

As músicas e as brincadeiras cantadas, as cantigas de roda, também fazem parte do cotidiano infantil tendo como objetivos principais desenvolver o esquema corporal, coordenação motora, lateralidade, expressividade e criatividade. Além do mais, com algumas canções pode se trabalhar a interdisciplinaridade: animais, cores, noções de número, alimentação, datas comemorativas, aspectos culturais, etc.

Segundo Oliveira (2002, p. 160), ao brincar:

[...] afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação dos signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionar-se com o mundo [...]

Compreendemos, portanto, que nas escolas de educação infantil, todos os espaços devem ser preparados para que as crianças se desenvolvam e aprendam de forma prazerosa e agradável. O ambiente escolar não deve ser projetado somente para brincar, mas sim, idealizado para promover atividades de socialização, de desenvolvimento da linguagem oral e principalmente da alfabetização. Cada turma de educação infantil, de acordo com a faixa etária, deve possuir um horário para usufruir de espaços pedagógicos disponibilizados pela escola, conforme a estrutura da mesma, tais como: parquinho, brinquedoteca, área livre, sala de vídeo, piscina, etc.

Segundo Cunha (2001), o brincar é uma característica primordial na vida das crianças, tendo em vista que brincando, a criança está nutrindo sua vida interior, descobrindo sua vocação e buscando sentido para sua vida. Logo, é possível compreender que na educação infantil, a criança aprende brincando e, assim como todos os seres humanos necessitam se alimentar para manter-se de pé, as brincadeiras são “nutrientes” vitais para o desenvolvimento das crianças na educação infantil.

De acordo com Kishimoto (2002, p. 146), “[...] por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção do saber fazer”. Compreende-se portanto, que os jogos e as brincadeiras devem estar sempre presentes na vida das crianças, principalmente na educação infantil, pois é nessa fase que a criança está se descobrindo e iniciando o seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo e social.

Na visão de Winnicott (2019, p. 63):

O desenvolvimento infantil considera que o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaços próprios; um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos principais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com os outros.

Nota-se que o ato de brincar na educação infantil, deixa então de ser visto como uma atividade apenas de diversão, lazer, ou para passar o tempo e passa a ser visto como uma atividade de cunho pedagógico e portanto, fundamental para embasar a prática docente e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Sendo assim, Kishimoto (2015, p. 14) enfatiza “[...] a necessidade de recuperar o lúdico no universo adulto para que se privilegie a brincadeira como fundamental”.

Para a autora, o currículo na educação infantil deve ser completo, incluindo tudo que é oferecido para a criança aprender, ou seja, desde conceitos e princípios até as formas de avaliação. Ainda discorrendo sobre o currículo na educação infantil, o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) menciona as interações e brincadeiras como os eixos que estruturam a prática pedagógica (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) e esses eixos basilares, articulam-se à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) que fundamenta como práticas de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Levando em consideração o proposto pelos documentos oficiais citados, compreendemos que a ludicidade quando inserida nas propostas curriculares na educação infantil, cria condições para ampliar a construção do conhecimento. Por isso, precisamos enfatizar que brincar não é apenas lazer, passatempo e divertimento. Brincar proporciona prazer à criança fazendo com que ela se desenvolva em todos os seus aspectos.

Corroborando com o nosso entendimento, Rocha (2016, p.157) defende que:

[...] a ludicidade figura-se como um veículo de aprendizagem de transmissão das culturas infantis. O brincar vale em si mesmo, vem do próprio ser e pode ser entendido como modo de comunicação, de expressão dos aspectos mais íntimos da sua personalidade.

Na visão de Kramer (2006), a pré-escola serve justamente para proporcionar o desenvolvimento infantil, levando em consideração os conhecimentos que as crianças já possuem, favorecendo a ampliação dos saberes, contribuindo assim para a formação de seres autônomos, críticos, responsáveis, cooperativos, criativos, e, desse modo, a pré-escola contribui também para formar cidadãos

Portanto, é fundamental que na pré-escola os professores promovam atividades que estimulem o desenvolvimento das capacidades da criança e da sua autoestima, sendo assim, a mesma se sentirá acolhida e respeitada; além do mais, conquistamos o seu afeto e segurança. Precisamos criar meios para que as crianças se sintam envolvidas por completo nas brincadeiras, pois assim, observaremos certos tipos de comportamentos nas mesmas.

As crianças menores, por exemplo, utilizam o choro e alguns gestos para se comunicar, entretanto, as maiores, em alguns casos, já conseguem dialogar. Na ótica de Silva e Sá (2013, p. 69), “brincando, a criança descobre o mundo e, ao descobri-lo, percebe que não está só, que o outro existe e que ela precisa aprender a conviver com ele”.

Compreende-se que na educação infantil, as crianças precisam estar ativas em todas as atividades para então adquirir ricos conhecimentos e interações sociais.

Todas as atividades proporcionadas pelo professor devem ter como foco central a criatividade e a imaginação, desenvolver a percepção, a coordenação motora, relacionar tempo e espaço.

Nesse sentido, de acordo com a visão de Piaget (2007), as atividades precisam estar baseadas nos conceitos que as crianças já possuem, entretanto, devem exigir das mesmas a reorganização do que já aprenderam e a apropriação de novos conceitos.

Se o pensamento da criança é qualitativamente diferente do nosso, o objetivo principal da educação é compor a razão intelectual e moral: como não se pode moldá-la de fora, a questão é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a construí-la ela mesma, isto é, alcançar, no plano intelectual, a coerência e a objetividade e, no plano moral, a reciprocidade (PIAGET, 2007, p.161).

Desse modo, compreende-se que utilizar métodos ativos, diversificados e inovadores, ao invés de métodos tradicionais de ensino, possibilita aos educadores uma reflexão sobre a educação que durante um bom tempo entendia a aprendizagem como forma de reprodução dos conteúdos ensinados pelo professor.

As brincadeiras individuais ou em grupo como desenho, pintura e alguns jogos, são propícias para as observações dos educadores junto às crianças. Já as brincadeiras de rodas, contos de fantoches são muito importantes na medida em que trabalham a atenção e concentração, além do relacionamento em grupo.

Essas brincadeiras precisam ser contextualizadas aos conteúdos didáticos para que os temas desenvolvidos possam aguçar o imaginário e despertar a curiosidade das crianças e nesse contexto, o educador servirá de ponte, será o mediador, utilizando todos os espaços escolares para construir junto com as crianças as mais diversas linguagens infantis. Posto isso, entende-se que é na educação infantil que as crianças começam a desenvolver suas aquisições sensoriais, motoras e cognitivas e o elemento chave para que isso aconteça, nos espaços infantis, é o lúdico (KRAMER, 2006).

Nota-se assim, que todos os espaços destinados à educação infantil devem propiciar a construção de diferentes saberes, a identidade pessoal das crianças, o contato social contínuo, integrando assim, a criança ao mundo em que vive.

Ao pensar em um currículo para a educação infantil, relacionamos conteúdos, ações e seus resultados, todavia, tratando-se de crianças na fase pré-escolar, torna-se necessário que o currículo seja amplo, rico em variedades interligando-se a elas. Afinal, todas as ações, reações, expressões, enfim, habilidades desenvolvidas pelas crianças, são marcadas pelo que é aprendido na educação infantil e fazem parte do currículo. Por esses motivos, dentre tantos outros, é que a proposta curricular para a educação infantil necessita ser de qualidade, e as escolas que atendem as crianças na fase pré-escolar são indispensáveis em nossa sociedade.

No currículo, os objetivos propostos devem estar bem claros e auxiliarão na prática dos professores, atendendo necessidades diversas. As propostas curriculares na educação infantil têm como objetivos principais favorecer a descoberta, o desenvolvimento e o maior conhecimento da língua, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais, eixos básicos da função pedagógica nessa fase.

Linguagem oral e escrita, danças, jogos recreativos, artes, teatro, música, são alguns dos conteúdos que necessitam estar presentes no currículo da educação infantil. A linguagem oral estimula a comunicação verbal; as danças e os jogos recreativos trabalham a psicomotricidade e coordenação motora; o desenho e a pintura estimulam a criatividade e a imaginação; as músicas e as cantigas de roda, como já citado anteriormente, favorecem a concentração, trabalham relações grupais, ou seja, o convívio social, além de desenvolver o ritmo; os teatros, contos e rodas de histórias, aguçam a curiosidade das crianças, aumentando a sua vontade em conhecer a linguagem escrita; os jogos e brincadeiras que envolvem quantidades facilitam o ensino da matemática.

Nessa mesma dimensão de análise, quanto aos aspectos motores, Dantas (2015, p.114) acrescenta que: “Em certo sentido, pode-se dizer que toda motricidade infantil é lúdica. Marcada por uma expressividade que supera de longe a instrumentalidade”.

Dado o contexto, como educadores, precisamos demonstrar que o ato de brincar sempre será uma necessidade primordial para as crianças e que brincando, elas obterão resultados satisfatórios para o desenvolvimento de suas habilidades. Além do mais, é a partir das brincadeiras que as crianças criam e compreendem melhor o mundo em que vivem.

Nesse sentido, Rizzo (2010), afirma que o educador deve atuar em sintonia com a criança para estabelecer a necessária cooperação mútua. Para a autora, o professor necessita aliar a teoria à prática e valorizar o conhecimento produzido a partir desta. Corroborando com a autora, destacamos a visão de Brougère (2015, p.20), ao mencionar que “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”.

Assim, é possível perceber que o professor é quem cria condições para as brincadeiras, atuando como mediador, ou seja, facilitador na construção do conhecimento e nesse aspecto, cabe ressaltar que, essa construção será favorecida através da formação contínua destes profissionais.

Levando em consideração os aspectos abordados, percebe-se que o lúdico deve representar para os professores da educação infantil, o eixo norteador, ou seja, a base das atividades didático-pedagógicas e, para isso, as escolas de educação infantil devem investir na formação continuada de todos os educadores que atuam nesta área.

Compreende-se que uma proposta curricular de qualidade para a educação infantil proporciona às crianças múltiplas experiências, integrando o lúdico às diversas áreas do conhecimento, tornando os alunos da educação infantil seres autônomos e criativos, favorecendo acima de tudo o seu crescimento humano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do estudo teórico realizado evidenciam que os jogos e brincadeiras na infância, em especial na fase pré-escolar, consistem em nutrientes vitais para o processo de aprendizagem da criança. As leituras sobre a temática promoveram uma reflexão significativa em que foi possível

a compreensão de diversas habilidades que o lúdico propicia quando inserido nos currículos escolares da educação infantil.

Dentre as habilidades que a ludicidade favorece na educação infantil, podemos citar: o desenvolvimento da coordenação motora, a interação, a socialização, a criatividade, a capacidade de iniciativa, a autonomia, a capacidade de memorização, a criticidade.

O estudo de Escarião (2019) enfatizou a ludicidade relacionando-a a práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento da oralidade. A autora destaca a oralidade como uma prática social interativa e que na educação infantil deve ser trabalhada de forma lúdica, por meio de diversos gêneros orais. A autora menciona ainda que os dados coletados no estudo realizado apresentaram o lúdico por meio de contação de histórias, jogos, brincadeiras, desenhos e pinturas, todavia não foram encontradas práticas que enfatizassem a escrita. Nesse sentido, a pesquisadora ressalta que a oralidade e a escrita se complementam e portanto, também devem ser trabalhadas de forma lúdica. Nos resultados também evidenciou-se a interação como uma das principais habilidades desenvolvidas na educação infantil, através da ludicidade. A autora destaca ainda os diversos modos de comunicação da criança ao envolver-se em atividades lúdicas, tais como gestos, olhares e posturas.

Nesse sentido, como afirma Kishimoto (2010b, p. 12), o brincar é de fundamental importância para a aprendizagem. Na ótica da autora:

O mundo social surge quando a criança interage com outras pessoas para aprender e expressar suas brincadeiras. Pular amarelinha, rodar um pião, jogar peteca: primeiro se aprende e depois se brinca. Jogos de tabuleiro e suas regras são criações da sociedade e trazem os valores do ganhar ou perder, comprar e vender. Na brincadeira do faz de conta, o mundo social aparece na sua temática: ser médico, professora, motorista.

Por meio da literatura sobre o tema foi possível compreender o quanto é fundamental que as propostas didáticas que envolvem jogos e brincadeiras na educação infantil sejam planejadas de forma adequada e tenham objetivos claros para que sejam obtidos êxitos no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda discorrendo sobre os resultados, destacamos a pesquisa de Cambraia, Lobato e Nascimento (2018) que investigou as etapas do desenvolvimento infantil no processo de alfabetização matemática através da

ludicidade. Os autores defendem que propostas envolvendo o lúdico contribuem de forma significativa no processo de alfabetização e apropriação matemática, tendo em vista que a criança é capaz de compreender o mundo de modo mais real e transformar sua realidade. Para os autores, o lúdico possibilita maior interação entre os pares, autonomia, além de despertar maior interesse da criança pelo aprendizado.

Mediante o exposto, defendemos a importância da intenção educativa do professor na inserção e aplicação de atividades lúdicas em sua prática, de modo que seja possível o desenvolvimento da criatividade nos educandos. Afinal, para que a ludicidade tenha uma efetiva função pedagógica, não basta que os professores insiram o lúdico em suas práticas, torna-se necessário que os docentes primeiramente compreendam a ludicidade e se apropriem dela para que os objetivos e metas relacionados à aprendizagem sejam alcançados.

Finalizando a análise dos resultados, apresentamos a pesquisa de Gonçalves e Vinha (2018) que destacou as contribuições de dois tipos de atividades lúdicas que envolvem práticas corporais na educação infantil: cantigas de roda e brincadeiras cantadas. Desse modo, as autoras apontam que a música contribuiu para o desenvolvimento do raciocínio e da memorização. Ademais, no estudo realizado, as autoras destacam que as cantigas de roda e as brincadeiras cantadas também estimulam o desenvolvimento da motricidade e da socialização da criança, além de fortalecer aspectos culturais, levando em consideração as origens de cada criança. Outrossim, as autoras enfatizam a importância da seleção das cantigas, de modo que os professores realizem uma ampla interpretação dos seus respectivos conteúdos e sentidos para adequá-las ao contexto escolar dos educandos.

Diante do exposto, inferimos que a apropriação do conhecimento pela criança só será efetiva quando o processo de ensino-aprendizagem estiver apoiado em três eixos basilares: educador, educando e conceito e, nessa tríade, o professor será o mediador de todo o processo, devendo portanto, ter conhecimentos teóricos e práticos para embasar o seu fazer pedagógico.

Quanto a esse aspecto, nos apropriamos dos pressupostos de Vygotski (2007) no tocante ao adulto como mediador entre a criança e o objeto, para destacarmos a importância do professor na mediação pedagógica. Logo, para que o professor tenha segurança neste processo, torna-se necessário que este possua conhecimentos básicos necessários, daí a relevância de os docentes buscarem auxílio para as suas práticas, por meio da formação continuada.

Por meio da literatura sobre a temática, ampliamos nossas concepções quanto a importância do lúdico para o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil, o que consequentemente inclui percepções sobre a importância singular da ludicidade para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, psicomotores, sensoriais e, inclusive sociais, durante a educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, procuramos refletir sobre a ludicidade na educação infantil, mostrando como as atividades lúdicas são de extrema importância para a aprendizagem da criança na infância, em especial na fase pré-escolar. Levando em consideração os aspectos abordados, concluímos que na educação infantil as brincadeiras proporcionam o desenvolvimento integral da criança, tornando-a mais autônoma e crítica, além de favorecer a interação e a socialização, produzindo assim, conhecimento.

Compartilhamos reflexões sobre o lúdico do ponto de vista pedagógico, ou seja, com uma finalidade educativa, não apenas o brincar por brincar, mas sim buscando compreender as brincadeiras como um dos recursos que possibilitam a criança aprender e se desenvolver de forma espontânea e prazerosa, quando planejadas e elaboradas com uma intenção educativa. Entende-se, portanto, que os educadores não devem separar a hora de ensinar e a hora de brincar, mas sim ensinar brincando, visto que os dois atos se complementam.

Enfatizamos o ato de brincar como de vital importância para o desenvolvimento infantil em todos os aspectos. Assim sendo, compreende-se que os jogos e as brincadeiras devem estar sempre presentes no cotidiano das crianças, principalmente na educação infantil que é a fase das descobertas. Desse modo, torna-se necessário o investimento em formação continuada dos educadores que atuam nesta área, de maneira a atender as reais necessidades das crianças, através de pedagogias inovadoras e assim, estimular o desenvolvimento dos educandos de forma plena, ou seja, de modo integral.

Ao término deste estudo, ressaltamos que pesquisas sobre a temática devem ser ampliadas, com a finalidade de atrelar a esses questionamentos a importância da formação continuada docente e disseminar entre os professores práticas pedagógicas inovadoras e significativas que envolvam o lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública, Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v.3, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, p. 19-32, 2015.

CAMBRAIA, E. S.; LOBATO, N. L.; NASCIMENTO, R. P. **A ludicidade na alfabetização matemática no âmbito da educação infantil**. TANGRAM - Revista de Educação Matemática, v. 1, n. 2, p. 75 - 90, jun. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/7979>. Acesso em: 07 jul. 2021.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: Um mergulho no brincar**. 3. ed. São Paulo: Vetor, 2001.

DANTAS, H. **Brincar e trabalhar**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, p. 111-123, 2015.

ESCARIÃO, A. D. **Oralidade em práticas lúdicas na educação infantil**. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, PB, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16886>. Acesso em: 11 jul. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, M.; VINHA, M. **Cantigas de roda e brincadeiras cantadas: o lúdico e sua contribuição para educação infantil**. Horizontes – Revista de Educação, Dourados-MS, v. 6, n. 11, p. 73-85, dez. 2018. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/8080>. Acesso em: 18 jul. 2021.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2010b.

KISHIMOTO, T. M. *Apresentação*. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, p.7-12, 2011a.

KISHIMOTO, T. M. *Bruner e a brincadeira*. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, p. 139-155, 2015.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**, 14 ed. São Paulo: Ática, 2006.

LOPES, V. G. **Linguagem do Corpo e Movimento**. Curitiba: Fael, 2006.

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

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?**. 18 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

RIZZO, G. **Jogos Inteligentes: a construção do Raciocínio na Escola Natural**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

ROCHA, M. L. G. M. **Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança?** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga do. (Orgs.). *Jogos e brincadeiras tempos, espaços e diversidade*. São Paulo: Cortez, p. 151-170, 2016.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, S. M. P. do. **O brincar na escola**. Metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, A. J. N. da.; SÁ, A. V. M. de. **Doutores da Aprendizagem: revivendo a criança adormecida em casa educador**. In: SÁ, Antônio Villar Marques; SILVA, Américo Junior Nunes; BRAGA, Maria Dalvirene; SILVA, Onã (Orgs.). *Ludicidade e suas interfaces*. Brasília: Liber Livro, p. 63-77, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Ubu, 2019.

O MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL (MDD) UTILIZADO COMO APOIO NO ENSINO REMOTO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

JOSELENE GRANJA COSTA CASTRO LIMA

Professora de Língua Portuguesa e Redação pela Secretária de Educação da Bahia, no Colégio Estadual Edvaldo Fernandes – BA, josenegranja@gmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo oportunizar a importância atual do uso de Material Didático Digital (MDD) no ensino remoto, como apoio no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, com foco voltado para refletir as habilidades de leitura e de escrita, ampliando assim a capacidade oral e escrita do sujeito leitor, enriquecendo seu vocabulário e facilitando a comunicação. Para garantir as aulas de Português e das demais disciplinas, as redes de ensino recorreram ao desenvolvimento de sistema *on-line* adaptando-se ao ensino remoto e intensificando o uso da tecnologia digital para a realização das atividades síncronas e assíncronas na modalidade de educação a distância, bem como a correlação com jogos digitais para um ensino aprendizagem mais dinâmico. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e os pressupostos teóricos desta pesquisa amparam-se nas investigações propostas pelos autores: SILVA, 2014; PRENSKY, 2017; SAVI, 2016; MOORE, 2013; CRAWFORD, 2014; ROJO, 2013; NUNES, 2015; NASCIMENTO, 2017; REIS, 2017; RIBEIRO, 2012; CITELLI, 2013, dentre outros. As reflexões aqui expostas buscam analisar como o ensino remoto e os usos de ferramentas digitais auxiliam na educação a distância em tempos de pandemia.

Palavra-Chave: Língua Portuguesa, Ensino Remoto, MDD, Pandemia.

INTRODUÇÃO

Em 2020, com a viabilidade da pandemia, a Educação precisou de novas dinâmicas, ganhando novos formatos com medidas a consolidar mudanças nas práticas educativas, de segurança para minimizar os impactos da contaminação da comunidade escolar. Com a chegada da pandemia do COVID-19, a Educação Brasileira exigiu que readequações e novas formatações de ensino fossem adaptadas ao novo formato de educação remoto, no cenário escolar da rede pública, diante da suspensão total das aulas presenciais e a implantação de um modelo remoto de aulas (síncronas e assíncronas). Portanto, para garantir aulas e atividades de Língua Portuguesa e demais disciplinas, as redes de ensino recorreram ao desenvolvimento de atividades adaptando-se à educação remota e intensificando o uso das plataformas virtuais, por meio da modalidade de educação a distância.

É imprescindível que o professor de Língua Portuguesa desenvolva atividade de leitura que estimule reflexão nos alunos e que possam contribuir para o seu crescimento intelectual, levando aos discentes textos literários agregados a atividades prazerosas que os tornem participativos no processo de ensino-aprendizagem.

A transição (professor e aluno) para os encontros à distância trouxeram muitos ganhos, como novas práticas virtuais de aprendizagem e ampliação do uso de material didático digital para o professor, que pode incorporar as ferramentas e recursos digitais à sua prática.

Por outro lado, também houve perdas significativas, onde parou de contar com a interação presencial entre professor e aluno, com o diálogo mais próximo; houve um ruído de comunicação na troca de experiências, reflexões, trabalhos em grupos e também nas conversas informais que suavizam a densidade do trabalho pedagógico.

Portanto, foram grandes os desafios que o ensino remoto impôs ao professor na realização das suas atividades, desde a adoção de trabalho em casa, passando pela dificuldade no uso das ferramentas digitais até o “silencioso” contato com os alunos nos encontros ao vivo no *Google Meet*.

Acreditando-se que este estudo seja de grande relevância, não somente para os profissionais da área de linguagem, mas para todos que estão envolvidos, mesmo que indiretamente, em Educação. Alguns estudos já foram

elaborados sobre o referido tema, porém existem poucas pesquisas científicas relacionadas diretamente a esse tema de pesquisa.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir com informações a respeito do ensino aprendizagem, levando em consideração a seguinte situação problema: O desenvolvimento do ensino remoto desenvolvido com o apoio de Material Didático Digital (MDD) nas aulas de Língua Portuguesa em época de pandemia. Sendo que o principal objetivo é possibilitar que os alunos utilizem as TIC (celulares, computadores, internet, redes sociais, ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, etc.) nas atividades de linguagem na educação a distância.

Há o intuito de justificar que o ensino da Língua Portuguesa carece de muita leitura para ampliar a capacidade oral e escrita do sujeito leitor, possibilitando assim uma base argumentativa mais sólida de conhecimento teórico e prático, que serão mais assimilados com o uso do Material Didático Digital como facilitador nas atividades de leitura.

Com relação às perspectivas para os estudos que norteiam esta pesquisa, foram adotados alguns autores que têm referência ao tema abordado, tais como: SILVA, 2014; PRENSKY, 2017; SAVI, 2016; MOORE, 2013; CRAWFORD, 2014; ROJO, 2013; NUNES, 2015; NASCIMENTO, 2017; REIS, 2017; RIBEIRO, 2012; CITELLI, 2013, dentre outros.

A metodologia utilizada para a realização do presente estudo foi revisão bibliográfica. Inicialmente, realizou-se o levantamento de material bibliográfico, selecionando textos, publicações periódicas e artigos indexados, a fim de atender à proposta da pesquisa. Após o levantamento de pesquisa documental e da análise da literatura especializada foram escolhidos os textos de maior relevância para o assunto em questão.

1. EDUCAÇÃO REMOTA E/OU EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Maior parte do alunado, ao redor do mundo, está em aulas remotas, não presenciais, devido à pandemia. A suspensão provisória das aulas e das atividades escolares presenciais é uma medida embasada nas orientações dos órgãos de saúde pública, em nível mundial e nacional, com o intuito de conter a disseminação e preservar a saúde coletiva.

Para garantir as aulas e as atividades de Língua Portuguesa e das demais disciplinas, a maioria das instituições de ensino está recorrendo ao desenvolvimento de atividades remotas e utilizando as plataformas virtuais para esse novo modelo de educação a distância (PRENSKY, 2017).

A atividade remota não pode ser compreendida como se fosse sinônima. Ela significa a realização de uma atividade pedagógica, de forma temporária e utilizada pontualmente, com o uso da internet, com a finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos de sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise (SAVI, 2016).

Sabe-se que, qualquer que seja o conceito adotado para educação remota ou a distância, esta pressupõe o planejamento de uma ação educativa. É, também, inegável o quanto a Educação tem contribuído para romper com o tradicionalismo no atual modelo de escola. Nesse sentido, o autor CITELLI (2013) ressalta a necessidade de se vencer as barreiras do modelo pedagógico vigente e viabilizar uma aprendizagem baseada em educação remota ou a distância num processo de construção de relações, em que o aluno, interaja com o mundo em geral e com a comunidade em que vive, tornando-se responsável pela direção e significado de seu aprendizado, ou seja, fazendo e refletindo criticamente sobre o seu fazer.

O crescimento do uso da Educação é uma tendência real para este novo tempo. A globalização da economia e a rapidez com que se processam as inovações tecnológicas estão exigindo cada vez mais um esforço maior na formação, treinamento e atualização profissional (SILVA, 2014).

Dessa maneira, a Educação Remota ou a Distância pode beneficiar a população em relação ao ensino presencial convencional. No entanto, é evidente que a maior preocupação da rede de ensino é não poder reduzir-se apenas a atingir um público maior e, sim, atentar para a relação ensino aprendizagem.

Falar de educação remota ou a distância é tratar de conceituações e práticas diferenciadas. Segundo o Aurélio (2014), em sua etimologia, *de educare* - ato de criar, alimentar - ou *de educere* - conduzir para fora. Educar indica uma ação para fora de “forma”, uma relação muito particular, muito íntima e afetiva entre o educador e o educando, ambos se influenciando e se transformando.

A Educação apresenta-se como um sistema aberto, dinâmico, interacionista e (auto)organizador, determinado pelos fatos e, por sua vez, acaba por afetá-los. É estratégia básica de formação humana, aprender a aprender, saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar. Trata-se, pois de um processo (re) construtivo, dialógico, humano e criador MAROTO (2013). Já para outro autor, ensino tem outro significado:

o vocabulário ensino representa instrução, socialização da informação, transmissão de conhecimentos, treinamento, adestramento. É um termo mais restrito ao processo ensinar -aprender, onde alguém sabe – quem ensina/professor – e outro não sabe – quem aprende/aluno. (PETERS, 2014, p. 65).

Definir um termo seja educação remota, ou ensino a distância, não é uma tarefa fácil, pois não existe unanimidade quanto ao assunto e há controvérsias até quanto ao seu surgimento:

o fato é que trabalhar com educação remota significa trabalhar em um “terreno”, cujas definições e compreensões estão em processo de construção. Daí, muitas vezes, as dificuldades em se precisar, com maior rigor, ‘o que seja’ e ‘como’ se dá o processo de ensino nesta forma de Educação. (PETERS, 2014, p. 69).

Segundo o autor Nunes (2015), a educação remota ou a distância é muito antiga. A primeira tecnologia que permitiu a educação remota ou a distância foi a escrita. A tecnologia tipográfica ampliou grandemente o seu alcance e, posteriormente, as tecnologias de comunicação e telecomunicações, principalmente a versão digital, ampliou mais ainda o alcance e as possibilidades de educação remota.

Considerando o uso de recursos tecnológicos, temos o seguinte conceito:

o ensino a distância é um sistema multimídia de comunicação bidirecional com o aluno afastado do centro docente e ajudado por uma organização de apoio, para atender de modo flexível a aprendizagem de uma população massiva e dispersa. Este sistema somente se configura com recursos tecnológicos que permitam economia de escala (SILVA, 20014, p. 76).

Moore (2013), por sua vez, define educação remota:

É a aprendizagem planejada que normalmente ocorre em um lugar diferente do ensino e como resultado requer técnicas especiais de design de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação através de tecnologia eletrônica e outras, como também arranjos organizacionais e administrativos especiais” (MOORE, 2013, p. 56).

Ainda Moore (2013), observa que há muita confusão sobre a terminologia, em educação remota e nenhuma unanimidade com respeito ao

significado do termo. Argumentando por um conceito comum, o autor enfatiza que o termo “ensino a distância” sugere ações de uma única pessoa, ou seja, sugere que nesse tipo de ensino, as ações do estudante são independentes das ações dos professores. Ele ressalta que os chamados programas de “ensino a distância” são tanto um programa de ensino, como também um programa de aprendizagem. Sendo assim, estes estariam mais corretamente denominados se chamados de educação remota ou a distância.

O advento das novas tecnologias de comunicação e informação originou um modelo de ensino a distância, no qual a prioridade é dada à interatividade do processo. Nos modelos descritos, anteriormente, o objetivo era a produção e distribuição de materiais de ensino e aprendizagem para os estudantes. A falta de interatividade das mídias estabelecia os limites para se dar *feedback* aos estudantes, para não falar sobre a comunicação entre os estudantes, que era quase inexistente. Deste modo, o último modelo, permitia o tipo de aula participação / interativa que só existia, anteriormente, em uma sala de aula tradicional (NUNES, 2015).

2. O PROCESSO DE ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Com a interrupção das aulas presenciais por conta da pandemia do COVID-19, os professores se viram tendo que lidar não apenas com o estresse do momento, mas também com o uso de novas tecnologias digitais de ensino e a precariedade das condições de materiais por parte do alunado.

O docente, nesse novo modelo de ensino, apresenta uma atuação semelhante ao de um designer de jogos: cria estratégias, busca maneiras para que o aluno sempre queira “jogar” e assim descobre diversas maneiras de interagir com o conhecimento e mundo ao seu redor (CRAWFORD, 2014).

Para manter as aulas no ensino remoto, apesar do isolamento social, as escolas estão adotando o ensino a distância, com o envio de vídeos e atividades por meio de aplicativos virtuais. No entanto, a maioria dos alunos mora em bairros periféricos e muitos deles não têm ao menos acesso à internet. Até mesmo o celular, em diversos casos, pertence aos seus pais ou outros familiares, o que acaba atrasando o bom andamento do processo.

Já entre os alunos que possuem internet e celular, a maioria acessa via dados móveis, o que também pode dificultar a visualização de vídeos e outros conteúdos postados no ambiente virtual. Por esse motivo, alunos com

dificuldade em acessar a internet estão recebendo as atividades impressas, na unidade escolar.

Sabe-se que as TIC incentivam a integração entre docente e discente, no processo do ensino remoto de aprendizagem, por isso “a educação formal é cada vez mais blended” (MORAN, 2015, p. 39). A atual realidade promove mudanças na Educação e força a construção de novas maneiras para a aplicação das atividades síncronas e assíncronas, “transformando o papel do professor e dos estudantes e ressignificando o conceito de ensino e aprendizagem.” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 51).

Nesse contexto, utilizar o Material Didático Digital no ambiente virtual pode auxiliar o docente a trabalhar as atividades da Língua Portuguesa com o seu alunado, pois tais atividades podem ser feitas de “de forma aberta, dinâmica, com recursos que promovam a cooperação, centrada no aprendiz, nas suas produções, dando ênfase ao seu processo de construção do conhecimento” (BEHAR et al., 2001, p. 87).

Vale à pena ter um olhar crítico para a ausência desses recursos nos lares de muitas familiares, que impossibilita a garantia de um estudo domiciliar efetivo, que pode não somente atrasar a aprendizagem dos alunos, como também aumentar o aprofundamento das lacunas no aprendizado escolar, que no decorrer dos anos são percebidas em muitas das avaliações diagnósticas que ocorrem periodicamente na rede de ensino público brasileiro, exigindo do educador uma postura em defesa da Educação.

Muitas são as exclusões vividas por diversos alunos de rede pública de ensino, que vai da falta de acesso à internet ou dados móveis, até a ausência de objetos digitais básicos para o ensino remoto, como celulares, notebooks, tablets. Conforme Rojo (2013), as privações sofridas por esses alunos devem ser objeto de análise constante dos pesquisadores e formuladores de políticas públicas voltadas para a área de inclusão tecnológica na educação pública, desde a educação infantil até o ensino médio.

2.1. O uso do Material Didático Digital (MDD) como apoio ao Ensino aprendizagem nas aulas remotas de língua Portuguesa

O Material Didático Digital é uma ferramenta disponibilizada com diversos recursos para os professores utilizarem em suas aulas virtuais. Entretanto, se faz necessário que os docentes estejam capacitados e que

haja sondagem prévia para adequar o melhor MDD aos discentes. De acordo com Nascimento (2017),

a habilidade de avaliar e de elaborar materiais didáticos adequados a diferentes contextos de ensino constitui-se um dos letramentos imprescindíveis à formação de professores de línguas. (NASCIMENTO, 2017, p. 121).

Entende-se que o Material Didático Digital é um recurso que deve ser usado como mediador dos processos de ensino aprendizagem, cujos conteúdos são disponibilizados para os alunos em plataformas digitais. Sendo assim, serão propostas atividades que promovam multiletramento e leitura relacionadas ao contexto social em um ambiente *on-line* / virtual.

É sabido que existem muitas pesquisas que apontam as possibilidades da utilização da internet no processo de desenvolvimento por meio de Material Didático Digital (MDD), entre elas, destaca-se a do autor (2017), que diz,

atualmente as tecnologias emergentes tendem a atrair muito mais a atenção dos alunos do que materiais impressos, principalmente porque tais recursos possibilitam maior interação, engajamento e a prática do uso da linguagem em contextos reais de comunicação, de modo muito mais significativo (REIS, 2017, p. 78).

Com isso, acredita-se que o uso de MDD nas aulas do ensino remoto de Língua Portuguesa é uma condição motivadora para o discente, sendo que a que essa ferramenta utilizada tem apoio das TIC e promove uma maior interação entre professor e aluno, em tempo de distanciamento social.

Precisa-se desse novo ensino, desse (re)fazer-se no contexto de atividades síncronas e assíncronas, para desta maneira haja o reconhecimento do papel de professor, que tem, também, a função de desafiador e mediador e está em constante formação e renovação de novas metodologias de ensino, tendo como apoio o MDD, que vem sendo de grande auxílio ao docente nas práticas de multiletramento digital a fim de promover aprendizagens significativas nas aulas remotas de Língua Portuguesa, que acontecem em plataformas digitais.

Fazer com que os estudantes se interessem pela leitura não é uma tarefa muito fácil, mas com o uso de material digital e textos multimodais digitais, essa dificuldade será parcialmente sanada, pois ao fazer a leitura e a análise textual, o aluno observa as construções sintáticas. Com isso é

lançado um olhar investigativo sobre as informações lidas pelos os alunos, tornando-se um sujeito crítico e inserido em sua comunidade, exercendo sua cidadania e sendo sujeito de sua própria história, capaz de promover transformações sociais, o que vai ao encontro do que propôs Freire (1999), quando afirmou que aprendemos não apenas para nos adaptarmos ao mundo, mas para transformá-lo.

O Material Didático Digital (MDD) foi organizado para ofertar apoio ao ensino remoto nesses últimos tempos de pandemia e para a sua utilização serão usados recursos tecnológicos, tais como: celulares, *tablets*, computadores, *notebooks*, plataformas digitais, ambientes virtuais e aplicativos: *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google Forms*, *Whatsapp*.

O autor Ribeiro (2012) afirma que,

o ambiente virtual não pode ser tratado como um receptáculo de informações a ser acessadas e de atividades postadas pelos alunos. Obviamente, o conteúdo é crucial para o desenvolvimento de um curso online, pois geralmente é ponto de partida para o trabalho do aluno. Assim o tratamento dado ao conteúdo no processo de *design* é muito importante e deve estar articulado a diferentes modos de interação e comunicação (RIBEIRO, 2012, p. 65).

A partir da educação remota, professores e alunos passaram a interagir por mecanismos digitais, através de aplicativos, ambiente virtuais e troca de mensagens. Dessa maneira, o docente aplica uma série de modelos de mídias digitais que possibilita o acesso a todos os tipos de variações de ensino remoto, dentre eles: grupos no *Whatsapp*, lives, podcast, atividade no *Classroom*, no *Google Forms*, aula ao vivo no *Google Meet*, que pode ser acompanhado pelo celular ou pelo computador.

A aula pelo *Google Meet* permite que professor e estudante interajam através de uma rede de ensino remoto em uma conferência que pode acontecer ao vivo, sincronamente. Porém, a maior parte das interações é distribuída ao longo do tempo, assincronamente, com a postagem de atividades no *Classroom* (sala de aula virtual), podendo enviar mensagens uns aos outros, ainda, por e-mail ou via *Whatsapp*. Além disso, ela também pode ser uma ferramenta poderosa para a cooperação e para a aprendizagem colaborativa (CITELLI, 2013)

A aprendizagem à base do ensino remoto é aquela onde o discente usa computador ou celular para acessar o material postado pelo professor, na sala de aula virtual. As principais e mais recentes formas de material

digital que a educação a distância vem utilizando no momento são o *Google Meet* e o *Classroom* para apresentar aos estudantes as atividades síncronas e assíncronas.

2.2 Jogos digitais e sua relação com a aprendizagem

Atualmente, cresce o interesse por estudos que apresentem aspectos positivos dos jogos para o ensino-aprendizagem e dos benefícios que estes podem proporcionar aos jogadores e a sua utilização como ferramentas didática na educação (ECK, 2006).

De acordo com Gross (2013), os jogos digitais são definidos como uma modalidade recente de acesso ao mundo da tecnologia utilizado por crianças e jovens, este, em muitas situações, representam o primeiro contato com equipamentos eletrônicos, que ocorre através de um vídeo game.

Para Wilson (2016), os jogos digitais são conceituados como ambientes atraentes e interativos que seguram a atenção do jogador por proporcionar desafios que requerem níveis crescentes de agilidade e disposições.

Battaiola (2013) dá uma definição de jogos digitais de forma mais pragmática, observando que, os jogos digitais apresentam três partes: O enredo, que apresenta o tema, a trama e os objetivos do jogo e a seqüência a ser seguida; o motor do jogo que representa a estrutura que domina a reação do ambiente às ações e decisões do jogador, e a interface interativa, que possibilita a comunicação entre o jogador e o motor do jogo, apresentando um movimento de entrada para as ações do jogador e uma passagem de saída para as respostas audiovisuais relativas às transformações do estado do ambiente.

Segundo Rodrigues (2015): “O jogo digital é a atividade mais indicada para satisfazer a necessidade de movimento que a criança tem em grande potencial”.

Os jogos digitais trazem os conjuntos de regras que são regidos por um programa de computador, o universo contextualiza as ações e decisões do jogador onde as regras definem o que pode ou não ser realizado. É possível ressaltar a existência de mundo fictício e um mundo lúdico onde o jogo se desenvolve (WILSON, 2016).

A importância das regras no jogo vem como uma característica marcante dos jogos digitais, ficando claro que trazem uma representação com elementos próprios que consistem numa combinação de recursos, como

áudio e vídeo, mostrando assim a riqueza na sua forma de apresentação (BATTAIOLA, 2013).

Entende-se que a grande diferença dos jogos digitais em relação aos jogos comuns é a presença do universo fictício, que são basicamente abstratos. Tal presença é atribuída ao mundo lúdico onde os jogos acontecem. Nos jogos não digitais, o mundo fictício que se apresenta está no imaginário de cada um participante e não pode ser compartilhado e delimitado como nos jogos digitais (JULL, 2016).

As regras também são um ponto que diferenciam os jogos digitais dos não digitais. A regra faz parte de todos os tipos de jogos, sendo que, nos jogos não digitais elas podem ser flexíveis, para que atenda às necessidades dos jogadores. Nos jogos digitais essa flexibilidade não é apresentada, porque são pré-determinadas e traduzidas em algoritmos de computador e por isso deve ser seguida de forma sistemática (JULL, 2016).

Com relação aos jogos e aprendizagem a criança aprende com a prática determinadas atividades, pois existe uma integração do conteúdo que será ensinado com a ideia do jogo. O maior desafio dos profissionais ligados a educação com jogos digitais é propiciar um ambiente onde as crianças queiram estar, explorar e adquirir o conhecimento necessário para o desenvolvimento intelectual e motor (CRAWFORD, 2014).

Os jogos digitais na educação também podem provocar o interesse dos alunos, motivando-os com desafios, curiosidade, interação e fantasia (Balasubramanian; Wilson, 2016). As tecnologias dos jogos digitais proporcionam uma experiência estética visual e espacial muito rica e, com isso, são capazes de seduzir os jogadores e atraí-los para dentro de mundos fictícios que despertam sentimentos de aventura e prazer (MITCHELL, 2014).

Ter componentes de prazer e diversão inseridos nos processos de estudo é importante porque, com o aluno mais relaxado, geralmente há maior recepção e disposição para o aprendizado (PRENSKY, 2017).

Jogos bem projetados levam os jogadores para um estado de intensa concentração e envolvimento entusiasmado (chamado de estado de fluxo), onde a ânsia por vencer promove o desenvolvimento de novas habilidades (MITCHELL, 2014).

As metas e desafios que precisam ser vencidos nos jogos geram provocações nas pessoas, mantendo-as motivadas e, em alguns casos, podem até recuperar o ânimo de quem perdeu o interesse pelo estudo (RITCHIE, 2013). Os jogos digitais também são facilitadores do aprendizado em diversas áreas do conhecimento, pois viabilizam a geração de elementos gráficos

capazes de representar uma grande variedade de cenários. Por exemplo, auxiliam o entendimento de ciências e matemática quando se torna difícil manipular e visualizar determinados conceitos, como moléculas, células e gráficos matemáticos (FABRICATORE, 2015).

Os jogos colocam o aluno no papel de tomador de decisão e o expõe a níveis crescentes de desafios para possibilitar uma aprendizagem através da tentativa e erro (MITCHELL, 2014).

A criança joga por entretenimento e, também, porque o jogo representa esforço e conquista. Assim, a atividade lúdica se apresenta sob múltiplas formas, tanto nas espécies animais como no homem.

O jogo é didático, quando compreendido como uma maneira de abordar, uma temática com riso, alegria, prazer (é a atividade mais natural que possui o ser humano). É o limite entre o real e o imaginário. Ao aproximar-nos afetivamente de nossos semelhantes, criando vínculos de camaradagem, solidariedade, respeito, companheirismo e segurança em nós mesmos. (MARIOTTI, 2011 p 61).

Quando direcionados para o contexto educacional, os jogos digitais podem apresentar nomenclaturas diferentes. Sendo que as mais utilizadas são, jogos educacionais ou educativos, jogos de aprendizagem ou jogos sérios (*serious games*), e certos modelos de simuladores também podem ser entendidos ou qualificados como jogos educacionais (SAVI, 2016).

O fator motivador dos jogos digitais é um dos pontos de maior destaque quando direcionados para a educação, mas não são somente esta propriedade que é apreciada para o contexto educacional, outras características como facilitador de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades cognitivas, aprendizado por descoberta, experiência de novas identidades, socialização, coordenação motora, comportamento expert, também são pontos relevantes para a inserção destes jogos como ferramenta que pode auxiliar no ensino-aprendizagem (SAVI, 2016).

Para que os jogos digitais sejam compreendidos como elemento de aprendizado, é necessário admitir sua função como uma prática significativa, como elemento formador e constituído de significados (SILVA, 2015).

Os jogos têm a capacidade de criar, cristalizar ou até mesmo reinventar significados, eles não apresentam elementos distantes da realidade, mas, característicos dela. Embora possa modificar “as regras tradicionais de interação social”, os jogos não as postergam ou negam-lhe consequências, embora sejam jogos. (SILVA, 2015).

O movimento do jogo suscita espontaneidade. Leva à estimulação satisfatória onde o aluno transcende a si mesmo, libertando-o para adentrar no ambiente, explorando-o, aventurando-se e enfrentando, sem covardia, todos os contratempos (TEZANI, 2016).

Desse experimento conectado, aponta o aluno participativo e ativo em um espaço total, surgindo daí o apoio e a confiança, consentindo-lhes o desenvolvimento para qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo. Desse modo, os jogos digitais proporcionam ao aluno a aquisição do domínio da comunicação com os outros. (TEZANI, 2016).

No processo de desenvolvimento da criança, há uma realidade externa, que faz com que a mesma normalmente, crie suas próprias soluções, construindo o conhecimento de formas variadas, na estruturação de seu processo mental a mesma passa por uma adaptação ao ambiente em que vive, e esta adaptação só se dá, se houver uma troca recíproca de experiências. Quando o educando chega à escola, ele deve sentir-se à vontade, socializar-se com os colegas de sala de aula principalmente com educadora. Na sala de aula os educandos devem, acima de tudo, brincar.

Ao se observar uma criança brincando, entende-se que o crescimento e a aprendizagem dela se afloram. Ela pode se apresentar em um grupo como alguém que brinca sozinho e, ao deixá-lo, ter se tornado um “líder”; ou pode entrar no grupo como indivíduo não sociável e tornar-se um membro socialmente aceito pela classe (CÔRREA, 2011).

Para Vygotsky e Piaget (Ferreira, 2014), o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse trajeto, a inteligência e a imaginação se desenvolvem. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde esta capacidade.

É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e nos jogos digitais está um dos maiores espaços para a formação de conceitos. Para que ocorra o verdadeiro conhecimento, o educador não deve dizer a criança “o que fazer e o que se deve saber”, mas procurar estimular a motivação verdadeira da criança, que é a motivação intrínseca para buscar o conhecimento. Assim o que se tem de fazer é promover e nutrir essa motivação, através da criação de possibilidades de ação e atividade e não apenas através do ensino passivo. A criança só aprende (conhece) realmente quando estabelece relações, isto é, quando constrói o conceito. Por isso, é importante a mediação dos educadores no processo de construção dos conceitos (OLIVEIRA, 2015)

Cada jogo é adaptado por meio de características distintas, que corroboram ou não sua aplicação como instrumento de aprendizado e ensino em diferentes áreas de conhecimento. Muitas destas características, bem como outras modalidades de interação multimidiática, se aplicam tornando muitas vezes indistinguível o alcance entre um e outro gênero ou seu objetivo de aprendizado. Salienta-se que todos os jogos podem demonstrar benefícios e malefícios, ainda que em uma prática orientada de aprendizado, e isso evidencia a necessidade de objetivos bem definidos para os propósitos de aprendizagem que se quer alcançar, assim como para a finalidade do desenvolvimento.

Os benefícios e potencialidades dos jogos digitais são diversos e tendem a ser estudados por educadores e pesquisadores, para melhor adaptar a técnica e os conteúdos pedagógicos como ferramentas facilitadoras pelos professores em sala de aula (SAVI, 2016)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia causada pelo vírus do COVID-19 impôs um novo ritmo para a humanidade. O nosso cotidiano mudou e a escola tem tentado ressignificar-se aos métodos utilizados no processo de ensino aprendizagem.

A proposta deste artigo é de apresentar alguns desafios e possibilidades da educação e suscitar reflexões a respeito do novo ensino remoto ou educação a distância e a importância do uso das tecnologias digitais e materiais didáticos digitais para a formação de um sujeito crítico, criativo, reflexivo, em um tempo que o exercício da cidadania se impõe.

Considera-se que as TIC, as plataformas virtuais de aprendizagem e as redes sociais devem ser vistos como propulsores da criação de novas relações com a informação para auxiliar no ensino remoto atual.

Em tempo de pandemia, mais do que nunca, a Educação é convocada a se reinventar buscando outras possibilidades e novas tecnologias digitais, tais como aplicativos disponíveis e ambientes virtuais de aprendizagem.

Ao longo da história da Educação no Brasil, a avaliação sempre se apresentou como um processo complexo. Anterior ao contexto da Pandemia pairava no ar uma tênue sensação de que avaliar era mais simples. No contexto atual do COVID-19, a convergência entre o virtual e o presencial não permite mais lançar mão da educação convencional e, conseqüentemente, dos princípios de uma avaliação também convencional, restando somente configurar a subjetividade individual e social para a continuidade das ações.

Conclui-se, portanto, que para garantir aulas e atividades síncronas e assíncronas, as instituições de ensino tiveram que recorrer ao desenvolvimento de atividades remotas e intensificar o uso de Materiais Didáticos Digitais (MDD) como meio de apoio para a modalidade do ensino remoto.

Hoje, essas interações múltiplas são necessárias, mas só são possíveis, por meio da utilização das tecnologias digitais. A tendência é que os meios digitais se proliferem cada dia mais, pois, além de possibilitarem a suspensão das distâncias existentes, permitem a convivência com pessoas diferentes em um só espaço virtual.

REFERÊNCIAS

BATTAIOLA, A.L. **Jogos por computador**: Histórico, relevância tecnológica e mercadológica, tendências e técnicas de implementação. Anais do XIX Jornada de Atualização em Informática, p.83-122, 2013.

BEHAR, P.; KIST, S.; BITTENCOURT, J. ROODA. Rede Cooperativa de Aprendizagem. **Uma plataforma de suporte para a aprendizagem à distância**. Informática na Educação: Teoria e Prática, Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Informática na Educação. v. 4, n. 2, p. 87, dez. 2001.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Editora SENAC, 2013.

CORRÊA, Rosa M. **Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CRAWFORD, C. **The Art of Digital Game Design**. Washington State University. Vancouver. 2014.

ECK, Richard Van. Digital Game-Based Learning: **It Educase Review**, v.41, n.2, p.16-30, mar, 2006. Disponível em: [HTTP://WWW.EDUCAUSE.EDU/APPS/ER/ERM0620.ASP](http://www.educause.edu/apps/er/erm0620.asp). acesso: 28 set. 2021.

FABRICATORE, C. Learning and videogames: An unexploited synergy. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY, 2000, Denver, Colorado. Proceedings... Farmington Hills: Learning Development Institute, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. J.E.M.M Editores Ltda. Rio de Janeiro-RJ. 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GROS, Begoña. The impact of digital games in education. **First Monday**, v.8, n.7, jul 2013. Disponível: [HTTP://WWW.firstmonday.org/issues/issues8-7](http://www.firstmonday.org/issues/issues8-7). Acesso: 22 FEV. 2021.

JULL, J., *Half-Real*; **Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds**, The MIT Press, 2016.

MAROTO, Onilza Borges; POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza. **Educação Fundamentos e Políticas de Educação e seus reflexos na educação a distancia**. Curitiba: MEC/SEED, 2013.

MITCHELL, Alice; SAVILL-SMITH, Carol. **The use of computer and video games for learning**: a review of the literature. Londres: Learning and Skills Development Agency (LSDA), 2014. Disponível em <http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1529.pdf>. acesso: 28/FEV/2021.

MOORE, Michael G. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. *Theoretical principles of distance education*. **Routledge London and New York**, 2013.

MORAN, J. **Educação híbrida**, um conceito chave para a educação, hoje. In BACICH, L; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso. 2015.

NASCIMENTO, F. S. Transitivity in visual grammar: concepts and applications. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n. 2, jul./dez., 2017.

NUNES Kátia Morosov. **A Educação à Distância e um Programa Institucional de Formação de Professores em Exercício**. São Paulo: Ática, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: SCIPIONE, 2015.

PETERS, Otto. Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline. In: SEWART, D. et al. (Eds.). **Distance Education: international perspectives**. Londres/Nova Iorque: Croomhelm/St. Martin's, 2014.

PRESKY, Mark. **Digital game-based learning**. New York: McGraw-Hill, 2017.

REIS, S. C. **Do discurso à prática: textualização de pesquisas sobre ensino de inglês mediado por computador**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RITCHIE, S. Mindstorms: Children, **Computers and Powerful Ideas**. Basic Books, New York. Traduzido para o Português em 1985, como Logo: Computadores e Educação. São Palo: Brasiliense, 2013.

RODRIGUES, J. S. F.; SÁ, E. J. V.; FERNANDES, C. T. **Representação de Jogos Educacionais a partir do Modelo de Objetos de Aprendizagem**. Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Anais do XXVII congresso da SBC. WIE XII workshop sobre informática na escola. Rio de Janeiro, 2015.

ROJO, Roxane. Caminhos para a LA: **Política Linguística, Política e Globalização**. In: NICOLAIDES, Christine et al. Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes, 2013.

SAVI, R; ULBRICHT, V, R. **Jogos digitais educacionais: Benefícios e desafios**. In: CINTED-UFRGS; Novas tecnologias na educação. v.6. n 2. UFGS, 2016.

SILVA, A. L. **Informática e Educação: Casamento por Interesse**. Rio de Janeiro: PC Magazine, 2014.

SILVA, Lílian Lopes Martim. **A escolarização do leitor – a didática da destruição da leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2015.

TEZANI, T.C.R. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, Marília, 2016, v.7, n.1/2, p.1-16.

WILSON, Tizuko Morchila. **Política de formação profissional para a educação infantil**. Edição: Cidade. Ed. Moraes, 2016.

MÉTODO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: APONTAMENTOS TEÓRICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

JOÃO PAULO DANIELI

Doutorando em Educação, pelo PPGE – Campus Cascavel, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – PR. E-mail: joaopaulojb@gmail.com.

ISABEL CRISTINA NIEDERMAYER

Mestranda em Educação, pelo PPGE – Campus Cascavel, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – PR. E-mail: isabelniedermayer@gmail.com.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo apresentar o Método do Materialismo Histórico-dialético, realizando um itinerário desde a compreensão inicial sobre o que é o materialismo, seguindo com a concepção de História e de Trabalho, onde traz a discussão primordial da formação da estrutura da sociedade, que se dá pela produção, materialidade, forjando assim as relações históricas da sociedade. Buscando, na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético alguns apontamentos teóricos da esfera educacional sob o viés da ontologia e epistemologia da realidade, esta é refletida por uma prática concreta, pensada na materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, permitindo ao sujeito uma atitude de reflexão crítica. A presente pesquisa foi desenvolvida com base documental e bibliográfica, possibilitando a compreensão do método proposto por Karl Marx e da importância da produção do conhecimento em educação, com um enfoque no materialismo histórico-dialético.

Palavras-chave: Método. Materialismo Histórico-dialético. Concepção de História e Trabalho. Educação.

1. INTRODUÇÃO

O Método do Materialismo Histórico-dialético traz à tona, a discussão inicial quais seriam as causas que determinavam as relações e a estrutura social da sociedade. Marx, diante do método, conclui que é pelo modo de produção, da materialidade que se forjam as relações históricas da sociedade.

A concepção de História e Trabalho, são frutos das relações sociais entre homens e a base material, onde o homem e a história sempre estão em constante movimento, sendo “os homens artificies de sua própria história”, como afirma Lenin (2001). A relação do homem com o trabalho, gera no sujeito a capacidade de se realizar como um ser ativo nas relações sociais, e consciente em sua atuação.

Assim, o Método do Materialismo Histórico nos remete ao estudo da história em sua base real, que se verifica na produção social da vida. Dessa maneira, o movimento da História possui uma base material, econômica e segue o movimento dialético. Logo o homem é um ser ativo na história.

Da mesma maneira, o Materialismo Histórico-dialético, traz contribuições na esfera da educação, a luz da dimensão ontológica e epistemológica da realidade, que caracteriza a práxis cotidiana da humanidade, reproduzindo no plano do pensamento a essência da estrutura do conhecimento. Na área da educação, a produção do conhecimento é refletida na prática concreta, pensada e compreendida na materialidade histórica da vida dos “homens” em sociedade.

Por conseguinte, essas reflexões têm por base a pesquisa documental, onde por meio desta permite a compreensão da relevância da análise do Método do Materialismo Histórico-dialético, trilhando um itinerário na concepção de História e Trabalho; e o Método na esfera da educação, onde o processo de construção do conhecimento, é pensado na concretude da materialidade da vida dos sujeitos.

A estrutura desse trabalho está desenvolvida em quatro momentos: o primeiro remete ao entendimento do conceito do que é o Materialismo; no segundo as concepções de História e de Trabalho para Marx; no terceiro, apresentamos o que é e alguns conceitos teóricos do método do materialismo histórico-dialético; por fim, alguns apontamentos e contribuições do método para o fenômeno educativo.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa tem por base, um estudo centrado em fontes secundárias ou bibliográficas, baseando-se nos escritos de LESSA (2013), LENIN (2001), MARX (2008a), MARX e ENGELS (2007), NETTO (2011), entre outros autores que discutem o Materialismo Histórico-dialético, estabelecendo uma correlação com a concepção de trabalho como ato formativo dos sujeitos. As fontes de cunho documental utilizadas ao longo desta pesquisa, têm por finalidade o levantamento e catalogação do método histórico-dialético, trazendo um percurso da produção do conhecimento voltado na esfera educacional; entre outros autores que contribuíram para a presente proposta.

Vale ressaltar que a metodologia utilizada na investigação da produção do conhecimento, tem como base o método do materialismo histórico-dialético, pois este “método de pesquisa [...] propicia o conhecimento teórico, [e] partindo da aparência visa alcançar a essência do objeto”. (NETTO, 2011 p. 22).

Portanto, como exposto acima a metodologia da pesquisa de caráter exploratória mediante pesquisa documental, traz a contribuição de Lukács (c. f. LESSA, 2013), onde o Materialismo Histórico-dialético na dimensão ontológica e epistemológica, trazendo a educação dentro das dimensões teórico/práticas. Sendo que a educação tem por primazia o desvelar no sujeito condições de uma atitude de reflexão crítica, conforme destaca Mizukami (1986).

3. MATERIALISMO

Como o próprio Marx expressa, na nona tese a Feuerbach, é necessário pensar e construir um novo materialismo, não como se tinha antes, mas um materialismo da prática. Ele parte da afirmação, de que é a partir do modo de produção da vida material que vai condicionar a vida social. Dessa maneira, a base material vai explicar a consciência do ser e não o contrário, como pretendia Feuerbach¹ e Hegel².

- 1 Para Feuerbach é a partir dos objetos sensíveis que se compreende o real. O materialismo de Feuerbach, “consiste em que o objeto, a realidade, a sensibilidade, só é aprendido sob a forma de objeto ou de intuição” (MARX e ENGELS, 1979, p. 11). Marx o critica, pois, seu pensamento nega a história do real, que ao invés de ser interpretado a partir do trabalho humano, o homem é formado a partir do seu próprio pensamento.
- 2 Sem dúvida a principal crítica de Marx é para o idealismo de Hegel. Segundo este é a partir da ideia que se compreende a realidade, ou seja, o movimento do pensamento é o criador

O grande questionamento de Marx era quais seriam as causas que determinava a sociedade. Ele tinha clareza que não era a ideia, a razão, como pensava Hegel. E quem poderia responder era a economia política. Assim, a base econômica iria determinar o ser social.

Dessa maneira ele chega à conclusão que o modo de produção, a materialidade é que explica a sociedade. Não são as representações, ou que os homens dizem, imaginam ou pensam, e sim como eles se relacionam com o modo de produzir. Marx parte dos homens realmente ativos com o real.

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem do real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material..., os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos, tal como acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. (MARX e ENGELS, 1979, pp. 36-37).

Também na obra a Miséria da Filosofia, Marx reforça esta opção materialista: “Os mesmos homens que estabelecem as relações de acordo com a sua produtividade material produzem também os princípios, as ideias, as categorias, de acordo com as suas relações sociais. Por isso, essas ideias, essas categorias, são tão pouco eternas como as relações que exprime”. (MASSON, 2007, p. 108).

Em defesa desta análise, de que a existência humana se funda do modo social de produção, podemos resumir na obra *Ideologia Alemã*, o que Marx e Engels concluem:

1) A produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades humanas é condição básica e indispensável para a existência do homem e de tudo o que ele possa criar; 2) A ação de satisfazer a necessidade inicial e o instrumento utilizado para tal conduzem a novas necessidades; 3) Os homens se reproduzem, o que também dá origem a novas necessidades, dentro de um quadro social; 4) Consequentemente,

do real. Dessa forma, quem determina a vida material é a ideia. Segundo o pensamento de Hegel, o ser, o sujeito é apenas uma propriedade do pensar. Assim, podemos afirmar que a consciência é o ser, o sujeito. Temos assim em Hegel um sujeito abstrato da razão/ da ideia/ ou do espírito; e o homem o sujeito produto dessa abstração.

deve-se estudar e elaborar a história dos homens em estrita correlação com a história da indústria e das trocas. (NETO e BEZERRA, 2010, p. 252).

A ideia que querem chegar é que o ser social foi determinado historicamente pelas condições materiais. Logo, as relações sociais vão ser desenvolvidas a partir destas condições e não a partir de abstrações e categorias lógicas como pretendiam os idealistas. Isso ocorreria através do movimento histórico. Há uma inter-relação entre matéria e movimento. “O movimento é o modo de existência da matéria. Nunca e em parte alguma houve nem poderá haver matéria sem movimento [...], matéria sem movimento é impensável do mesmo modo que movimento sem matéria”. (LIMA e NETO apud ENGELS, 2011, p. 298).

Partindo da base, da produção material, como ponto de partida e para compreender as relações sociais, é também o caminho traçado por Marx, para a construir sua concepção de “História”. Pois segundo ele, não há como pensar e entender a materialidade, sem um movimento histórico.

4. CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA E DE TRABALHO

A história em Marx está relacionada com o movimento histórico das relações sociais entre os homens e a base material, ou econômica que a envolve. Não é possível compreender as relações sociais, a base material fora da história real, do sujeito enquanto “ser” histórico, enquanto sujeito construtor de sua produção material. Por isso, que Marx e Engels vão fazer suas críticas, a concepção de história que se tinha até aquele momento.

Toda concepção histórica, até o momento, ou tem omitido completamente esta base real da história, ou a tem considerado como algo secundário, sem qualquer conexão com o curso da história. Isto faz com que a história deva sempre ser escrita de acordo com um critério situado fora dela. A produção da vida real aparece como algo separado da vida comum, como algo extra e supraterrrestre. Com isto, a relação dos homens com a natureza é excluída da história. (MARX e ENGELS, 1979, p. 57).

Esta concepção de história em Marx, é desenvolvida a partir dos estudos de Hegel. Ao contrário de Hegel, ele inverte a concepção dialética da história. Para Hegel, tudo o que acontece na história tem um significado temporal e lógico, a partir do pensamento. “O pensamento é o que é ideal

no mundo, o mundo é o que é concreto na Ideia. Pois a Ideia não é estática, mas dinâmica; ela dá origem, por sua própria dinâmica interior, a tudo o que existe” (HEGEL, 2001, p. 14). Assim, se pressupõem que tudo o que existe, ou seja, toda existência é manifestação da Ideia.

A História, para Hegel, é o desenvolvimento do Espírito no Tempo, assim como a Natureza é o desenvolvimento da Ideia no Espaço... Todo o sistema de Hegel é construído em cima da grande tríade: Ideia – Natureza - Espírito. A Ideia em si é o que se desenvolve, a realidade dinâmica do depois - ou antes - do mundo. Sua antítese, Ideia-fora-de-si, ou seja, o Espaço, é a Natureza. A Natureza, depois de passar pelas fases dos reinos mineral e vegetal, se desenvolve no homem, em cuja consciência a Ideia se torna consciente de si. Esta autoconsciência da Ideia é o Espírito, a antítese de Ideia e Natureza, e o desenvolvimento desta consciência é a História... A História torna-se assim um dos grandes movimentos da Ideia, enraíza-se em um fluxo metafísico de alcance universal. É a História universal. (HARTAN, 2001, p. 22).

Segunda a professora Leonel³ (2012), Marx e Engels inverte esta ideia de Hegel, afirmando que “é no início da história dos homens é o início da história dos pensamentos”, ou seja, é a partir da base material que vamos ter as Ideias e os Pensamentos. “Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transporto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado”. (MARX, 1982, pag. 16).

Dessa maneira, encontramos assim a concepção da história em Hegel, que a compreende como a dinâmica da ideia, enquanto Marx a vê como a dinâmica do desenvolvimento econômico entre as relações sociais, ou seja, é o movimento da ação do homem em sua realidade.

A história em Marx, é o resultado do que os homens fazem, agem, produzem individualmente e coletivamente. Marx coloca o homem no centro da história, como sujeito histórico. O homem e a história, estão sempre em movimento, e o que prova isso é as relações sociais. Retomando Marx e Engels, citado por Bonfim (2007, p. 124), “a história não faz nada, não possui enorme riqueza, ela não participa de nenhuma luta. Quem faz tudo isso, quem participa das lutas é o homem como meio para realizar seus fins

3 Prof. Dra. Zélia Leonel, aposentada da Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR, foi convidada para ministrar uma discussão acerca do método do materialismo histórico de Marx, no dia 27 de junho de 2012, no programa de pós-graduação em Educação da UEM.

– como se tratasse de uma pessoa individual, pois a História não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos”.

Pode-se afirmar que o homem é um ser ativo na história, e não metafísico. Ele é a “parte” que liga, que movimenta a história e é movimentado por ela. Dessa maneira a história é uma construção social desenvolvida por todos os homens. E esta construção acontece a partir do modo de produção dos homens. Já afirmava Lenin (2001, p. 24) “os homens são os artífices da sua própria história”. Mas para que isso aconteça, é precisa primeiramente, como o próprio Marx entende, que os homens precisam e devem ter condições de viver (ter o que comer, beber, onde morar, vestir-se, etc.), para se fazer história. Pois segundo ele o primeiro ato histórico de todo homem é “a produção dos meios que permitem a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material” (MARX e ENGELS, 1979, p. 39), e de sobrevivência. E isso se concretiza através do trabalho, pois se considera que a história da humanidade se constitui através das relações de trabalho.

Como sabemos é através do trabalho que o homem distingue dos animais. Sua primeira atividade de trabalho, o ser humano utiliza-o para sua sobrevivência. Como atividade própria do homem, para suas necessidades biológicas. Sendo assim, o homem precisa satisfazer suas necessidades materiais. E para isso, se utiliza da natureza transformando-a em produtos para suas necessidades. Esse processo só é possível através do trabalho.

Dessa maneira, o trabalho é visto como condição de existência social. Pois o que o homem realiza, transformando a natureza, é apenas uma ação para sua própria sobrevivência. Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo, o homem se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas e cabeça, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida, ou seja, “[...] o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. (SAVIANI, 2013, p. 11).

Na realização do trabalho o ser humano se constrói a si mesmo, se realiza como um ser social e consciente. O “trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios”. (ANTUNES *apud* LUCKÁCS, 2004, p. 07).

Portanto no decorrer da relação do homem com o trabalho, o homem modifica ao mesmo tempo, a si próprio, a natureza e consequentemente a

sua própria natureza. Pois, seu trabalho é uma atividade orientado a um fim, ou seja, produzir valores de uso para si próprio. Ou como Saviani (2013, p. 11) afirma: “Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua sobrevivência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)”. E cultura é tudo o que o humano produz, assim, tudo é produto do trabalho e do conhecimento humano, inclusive a educação, enquanto ato educativo. Reafirmando o que Saviani (2013, p. 11) defende, que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Pois o homem não nasce sabendo ser homem, não nasce sabendo fazer as coisas, sentir, pensar, agir, avaliar. Para saber isso, é preciso aprender e isso, implica sim o trabalho educativo. (SAVIANI, 2013).

5. O MÉTODO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Ao realizar essa abordagem, buscando conceituar as partes (a materialidade, a história e o trabalho em Marx) que integram a totalidade do seu método, cabe-nos agora trazer as definições e o entendimento de Marx sobre o Materialismo Histórico-dialético. Lembrando que, o materialismo histórico “trata-se de remeter o estudo da história à sua base real, parando de ver nela o simples desenvolvimento de princípios abstratos” (REUNAUULT, 2010, p. 42). Pois ele, como já colocado, vai fundamentar a sociedade, a história a partir do real, do concreto, do ser social, como bem expressa Zanela (2008, p. 103), “parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo”.

A partir desse ponto, Marx anuncia sua tese, que constitui o Materialismo-Histórico:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica, e

à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008a, p. 47).

Para melhor compreender, Marx parte de dois aspectos da produção social de toda a sociedade, as “forças produtivas” e as “relações de produção”. As forças produtivas seria as condições materiais de qualquer produção. Pois desta produção necessita-se a matéria-prima (a natureza) e instrumentos (adaptados e modificados) para a realização (os meios de produção). Para isso precisamos do homem, como elemento principal e o responsável por fazer a ligação entre a natureza e a técnica e os instrumentos.

Dessa maneira, o desenvolvimento da produção determina quais serão as forças necessárias (os instrumentos, as técnicas, os recursos, a mão-de-obra) para a produção, sempre em decorrente de um mercado existente, com demanda. E disto ocorre as relações de produção, que é as formas pelas quais os homens se organizam para aplicar e executar as atividades produtivas.

As forças produtivas e relações produção se constituem o modo de produção da sociedade. A cada forma de organização das forças produtivas e da relação de produção vai corresponder a determinado modo de produção⁴. Dessa maneira Marx, afirma que as relações sociais, ou seja, os modelos de família, as leis, a religião, a política e os valores são explicados através do modo de produção.

“Em toda época histórica, o modo de produção econômica e de troca predominante, e a organização social que dele necessariamente decorre, formam a base sobre a qual ergue, e a partir da qual pode ser explicada, a história política e intelectual dessa época”. (MARX e ENGELS, 2008b, p. 36).

4 Marx e Engels na obra *A ideologia Alemã* (1979), vão mostrar as três formas de propriedade, ou do modo de produção que as sociedades do Ocidente desenvolveram. A primeira seria a “propriedade tribal” (sociedades primitivas): não seria uma fase desenvolvida de produção, pois neste estágio o povo tem suas necessidades básicas satisfeitas a partir de suas próprias forças, da pesca, da caça, da criação do gado, etc. Na segunda, da “propriedade comunal e estatal” que encontramos na Antiguidade, com a reunião de várias tribos que forma uma cidade, seja ela por contrato ou por conquista, e na qual subsiste a escravidão. Aqui encontramos relações de Senhor e Escravo, e os últimos responsáveis pela produção. Por fim a terceira, como propriedade Feudal ou estamental. Se na antiguidade partida da cidade e de seu pequeno território, as relações sociais da Idade Média, partiam do campo, a classe produtora era os servos.

Assim, fica evidente que na produção social da vida, o homem vai estabelecer relações determinadas, necessárias e involuntárias. A partir disso se forma a infraestrutura econômica (ou seja, a base material que é formada pelas forças produtivas e pelas relações de produção) da sociedade, sobre a qual se constrói uma superestrutura política, jurídica e ideológica (que seriam as leis, o Estado, as artes, a religião a moral, etc.), logo, a infraestrutura determina a superestrutura⁵. Sendo assim, se entende o caráter social e histórico do homem, através da produção social (BONFIM, 2007, p. 125), pois o homem ao tomar conhecimento das contradições, ele pode agir sobre aquilo que o determina.

Marx percebe que em um certo estágio de desenvolvimento as forças produtivas vão entrar em contradição com as relações de produção, é época de revolução social entre os proprietários e não proprietários dos meios de produção, e também a formação de novas formas de forças produtivas. A mudança na base econômica abala toda a enorme superestrutura. Dessa maneira os homens vão se organizar para um novo modo de produção. (MARX, 2008b, p. 47).

Para Bonfim (2007, p. 125). “A evolução de um modo de produção para o outro ocorre a partir do desenvolvimento das forças produtivas e da luta entre as classes sociais⁶ predominantes em cada período. Assim, o movimento da História possui uma base material, econômica e segue um movimento dialético”.

Ou seja, na perspectiva do movimento dialético, o homem vai agir sobre a realidade, num movimento dinâmico de sua ação para poder transformá-la. Isso ocorre, pois ele é envolvido pelas estruturas econômicas, políticas

5 Um exemplo: a moral medieval valorizava a coragem e a ociosidade de uma classe social, a nobreza; o direito nesta época, cuja riqueza era a posse de terras, era ilegal e imoral o empréstimo a juros. Na idade moderna vai-se valorizar a disciplina do trabalho (onde se tiraria a riqueza por parte dos proprietários deste trabalho, que seria a mais-valia, e não mais em terras), a legalização do sistema bancário e a crítica a ociosidade. Dessa maneira a superestrutura (a moral e o direito) passa a ser determinadas pelas alterações da infraestrutura, que seria a passagem econômica do mundo feudal para o capitalismo. (ARANHA E MARTINS, 1988, pp. 273-274).

6 Para Marx a luta entre as classes sociais seria o motor dos acontecimentos. É que ele e Engels iniciam seu *Manifesto do Partido Comunista*, que toda a “história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de luta de classes. Homem livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta”. (MARX e ENGELS, 2008b, pp. 45-46).

e ideológicas de seu contexto. Logo, o homem é um ser ativo na história, podendo mudá-la conforme a partir da influência que ele sofre da estrutura econômica. Como Bonfim (2007, p. 125) afirma, “o homem é o elemento que movimenta a história e movimenta-se com a história”.

A partir dessa concepção materialista, histórica e dialética, o homem aprende a refletir, a se organizar e mudar seu contexto social. A realidade social, ou seja, as relações sociais não são mais vistas como algo imposta ou natural. Ele interage e a muda conscientemente (ou seja, através da consciência de classe), torna-se sujeito de sua própria história, e não determinada por forças externas (base material).

Do que foi exposto, se pergunta, qual a função e a importância do Materialismo Histórico, para compreender a história, o homem e a sociedade? Dessa maneira, parte-se em busca, através das leituras e estudos de estudiosos de Marx, a resposta a tal pergunta.

Marx em nenhum momento pensou em criar método específico. A grande preocupação dele era sim, desenvolver um método investigativo para entender a sociedade, a história e o homem em suas relações. Pois, ele acreditava que o que era posto como “natural”, não era o real. Por isso seu ponto de partida é a vida real, a concretude da vida social. Logo, era preciso entender a economia, a base material da sociedade.

Por isso,

[...] que o método de análise está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida, funciona como mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, dos objetos que investigamos.... Na perspectiva de Marx e Engels, o universo e tudo o que há nele tem existência material, concreta, podendo ser racionalmente conhecido. Nesse sentido, o conhecimento produzido objetivamente pelo sujeito, dever ter como meta a reprodução do real, em suas múltiplas determinações. Mas para que isto seja alcançado é preciso ultrapassar o nível da superfície, da aparência imediata das coisas e atingir a essência. (NETO E BEZERRA, 2010, p. 253).

Isso se confirma, pois, a matéria está e é movimento na história, na realidade. E para ela existir, não se necessita primeiramente, da consciência. Como vamos conhecer algo que não conhecemos, através das ideias ou da nossa consciência? Para os autores, só podemos conhecer algo a partir da matéria, da concretude da realidade. “A matéria, é um dado primário e é a

fonte da consciência. A consciência é um dado secundário, derivado, pois é reflexo da matéria”. (ARANHA E MARTINS, 1988, pp. 273-274).

A ponte (talvez não seja esta a palavra adequada), para termos este conhecimento é em relação ao sujeito que conhece (o pesquisador), e o objeto conhecido. A questão que Marx levanta é para se conhecer o objeto, o pesquisador precisa necessariamente conhecer o objeto como ele é em si mesmo, na sua estrutura, sua dinâmica, seu movimento, sua existência, etc, a partir de sua realidade. Por isso, ele refere-se que não podemos ficar apenas na superfície, no olhar, é preciso atingir a essência das coisas, do objeto.

Marx chega a essa conclusão, pois em suas análises sobre a sociedade burguesa, capitalista, (que podemos nomear como o objeto), o homem (que seria o sujeito) está inserido dentre dela, e a faz a partir das relações de produção. Logo, o homem (sujeito) deveria conhecer seu objeto (a sociedade capitalista), sua estrutura, sua dinâmica, mas isso não acontece. O homem apenas conhece a aparência das relações que o faz com seu objeto, ele não tem o conhecimento da essência do seu objeto, de sua estrutura, de sua dinâmica, e seu desenvolvimento. É preciso vê-lo com um processo de relações, entre sujeito e objeto, e que destas relações se constrói o real, a partir de sua essência e não das abstrações da aparência. Pois das abstrações conhecemos apenas o que nos é posto de imediato. Por isso, é necessário através do método fazer a investigação científica⁷.

Desta síntese, se poder chegar que o sujeito que conhece, deve partir do real e de suas múltiplas relações. Tem-se claro que esta realidade que envolve o sujeito é um tanto complexa, devido as suas múltiplas relações (e de contradições). Para isso, o método do Materialismo Histórico é importante para entender este processo. Pois “nesta relação sujeito – objeto conserva sempre a noção de que o objeto sobre o qual se trabalha é um objeto produzido pelos homens” (que seria a base material que envolve o homem em suas relações sociais através da história) (NETO E BEZERRA, 2010, p. 253), por isso, se pode afirmar que é apenas o homem que pode dar sentido ao objeto.

Marx coloca o homem, e suas relações de produção como o ponto de partida para compreender os fenômenos sociais. A sua concepção era contra

7 Para Marx, a investigação científica não poderia ser a ciência abstrata, ou apenas da interpretação das coisas. Marx parte de um método científico concreto e real.

e também combatia as que vigoravam na sua época⁸. Foi nesta mesma análise que Lenin afirmou que a concepção materialista de Marx, conseguiu eliminar dois defeitos essenciais das teorias históricas anteriores.

Em primeiro lugar, estas últimas consideraram, apenas, na melhor das hipóteses a motivação ideológica da atividade histórica dos homens, sem investigar a origem dessas motivações, sem captar as leis objetivas que presidem ao desenvolvimento do sistema das relações sociais e sem discernir as raízes dessas relações no grau do desenvolvimento da produção material. Em segundo lugar, as teorias anteriores negligenciavam precisamente a ação das “massas” da população, enquanto que o materialismo histórico permite, pela primeira vez, estudar, com a precisão das ciências naturais, as condições sociais da vida das massas e as modificações dessas condições. (LENIN, 2001, p. 23).

Também o professor de economia Claus Germer⁹, segue esta linha de raciocínio.

Com o materialismo histórico, pela primeira vez na história a análise da sociedade humana foi sujeita aos mesmos critérios científicos gerais das ciências naturais, tendo como critério da verdade não as opiniões de personalidades destacadas ou as determinações de supostas potências sobrenaturais em relação a cada momento histórico, mas a análise da realidade material subjacente a cada um destes momentos. (GERMER, 2008, p. 24).

Isso, nos faz afirmar que precisamos partir do real, do concreto, ou seja, da base material, para termos a compreensão de toda a realidade que envolve as condições e as relações sociais. É como o próprio Marx (2009, p. 125) fala na obra *a Miséria da Filosofia*,

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens

8 A época de Marx foi conhecida pelas grandes conturbações sociais (exploração do trabalho, a enorme desigualdade entre as classes, revoltas, greves, etc.). Neste momento encontramos várias explicações para entender os fenômenos sociais, como o idealismo (de Hegel) e o materialismo (de Feuerbach e Proudhon).

9 Claus Germer é professor do departamento de Economia da Universidade Federal do Paraná. No artigo: *O Capital de Marx como expressão de um método inovador*, o objetivo do economista é desenvolver a hipótese de que o materialismo histórico constitui uma extensão filosófica e metodológica, ao campo das ciências da sociedade.

transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial.

Marx combate a sociedade capitalista, pois seria a sociedade, ou o modo de produção mais desenvolvido que a história tinha conhecido (Marx deixou claro que era as sociedades do Ocidente). E também a única sociedade que pode nos dar as explicações para as condições e relações sociais serem desiguais, contraditórias e complexas. E para se chegar a esta conclusão, o método do materialismo histórico é o ponto de partida. O ponto de partida, que vai fundamentar e compreender a sociedade, os fenômenos sociais, como trabalho e educação, a partir do real, do concreto, do ser social, da materialidade histórica. É o método do materialismo histórico, “[...] enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas síntese no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”. (FRIGOTTO, 2001, p. 73).

Por fim, enfatiza-se que essa realidade que envolve o sujeito é um tanto complexa, permeada de mediações e contradições. Por isso, a importância do método do materialismo histórico para entender este processo. Pois nesta relação sujeito – objeto conserva sempre a noção de que o objeto sobre o qual se trabalha é um objeto produzido pelos homens (que seria a base material que envolve o homem em suas relações sociais através da história), por isso, se pode afirmar que é apenas o homem que pode dar sentido ao objeto. Marx coloca o homem, e suas relações de produção como o ponto de partida para compreender os vários fenômenos sociais, inclusive o processo educativo.

6. MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: CONTRIBUIÇÕES NA ESFERA DA EDUCAÇÃO, A LUZ DA DIMENSÃO ONTOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA DA REALIDADE.

Ao abordarmos a temática das investigações no viés científico a luz da análise do Materialismo Histórico-dialético, parte-se da premissa central da importância em compreender, analisar e explicar os objetos e os fenômenos

em questão, como o são na práxis. Para o Netto (2011), a questão fundante da análise dos fenômenos e objetos, é a dimensão epistemológica dos saberes científicos, o que permite a sociedade conceber a realidade natural e social. Interligada a dimensão epistemológica, a ontologia, onde para Lukács (cf. Lessa 2013), a dimensão ontológica significa que todo ser (inorgânico, orgânico e social) tem caráter de complexo, o que significa que, o campo das determinações é infinito. Dada a complexidade do ser, as categorias só podem ser compreendidas exclusivamente a partir da totalidade, que está ontologicamente fundada no real, material, portanto, essencialmente histórica.

Portanto, as características fundamentais na perspectiva da dimensão epistemológica e ontológica do objeto e dos fenômenos, permite compreender conforme assinalado por Marx e Engels (2007), Lukács (1967) e Pinto (1979): que primeiramente tanto objeto como fenômeno concebidos na práxis, possui objetividade, e ambos os elementos realizam um movimento dialético na sociedade por meio de uma dinâmica interna, compreendida por meio da investigação científica.

A forma de compreender o conhecimento, não deve estar pautado de maneira utilitarista, principalmente quando o ser humano compreende o saber somente para “resolução de problemas imediatos”. O senso comum, a mera observação dos fenômenos, segundo Koche (2011) devem ser substituídos por uma abordagem racional investigativa, de maneira sistemática, metódica e crítica, a fim de compreender o mundo e seus fenômenos.

O conhecimento científico, tem por objetivo desvelar a trama das relações da humanidade, onde neste movimento são produzidos o conhecimento real. Em suma o conhecimento é a síntese do produto do trabalho dos sujeitos, situados em um período histórico da humanidade.

Há de se considerar a relevância da investigação científica a luz do método histórico-dialético na esfera da educação, onde a prática científica tem por base a teoria, ou seja, conforme afirma Marx e Engels (2007), é o entendimento da reprodução do ideal (pensamento) das categorias dos objetos e fenômenos estudados na práxis em seu movimento real. A dialética apresentada por Marx, exprime a busca do real significado na performance da atuação histórica dos sujeitos. Assim, reafirmamos o que já foi exposto:

O fato, portanto, é o seguinte: indivíduos determinados que como produtores atuam de modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. É preciso que em cada caso particular a observação

empírica coloque necessariamente em relevo empiricamente e sem qualquer especulação ou mistificação a conexão entre a estrutura social e política e a produção [...] A produção de ideias, de representações da consciência está, de início, diretamente entrelaçada à atividade material e com o intercâmbio material [...] Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pôde ser outra do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX e ENGELS, 1986, s/p).

Essa concepção tem como base as categorias da totalidade, contradição, conflitos, mediação, ideologia, práxis, etc. Desta forma, Marx e Engels (2007) afirmam que não é a consciência a essência, mas sim o concreto das relações.

Pode-se compreender conforme Netto (2011) que o conhecimento teórico se dá pela apreensão do conhecimento do objeto em questão, do movimento do real produzido por mediação do abstrato (pensamento), o que remete a concepção ontológica do saber.

Portanto, a compressão do movimento real do objeto e do fenômeno investigado, não ocorre de forma imediatista. Existe todo um processo a saber, onde o conhecimento para o materialismo histórico-dialético considera conforme Marx (2008a), um caminho de investigação. Este caminho de investigação desvela a necessidade de superação do nível empírico para o real, e isto só é possível mediante análise e abstração do pensamento por parte do investigador.

Para o materialismo histórico-dialético, passar do abstrato para a esfera do nível concreto, é ter a capacidade de interpretar o movimento dialético dos inúmeros elementos que constituem a totalidade do fenômeno ou objeto. É um constante ir e voltar da totalidade às particularidades do objeto em estudo e vice e versa.

Assim, podemos reforçar a importância da categoria da totalidade para contribuir para compreendermos os fenômenos educativos. Ela é a primeira expressa por Marx no Método da Economia Política, em que se parte do real, do concreto, dando a visão de totalidade, implicando numa concepção de realidade enquanto um todo (que é composto pelas partes) em processo dinâmico de estruturação, em que há a articulação entre o todo e as partes, as partes e o todo. Ou seja, para entender os fenômenos educativos locais,

específicos, como por exemplo a função da escola, é preciso ter compreensão de qual escola estamos falando e ainda, quais são os aspectos econômicos, culturais e sociais que a influenciam, bem como são as questões ideológicas e políticas nacionais e mundiais que a moldam.

Outra categoria que podemos analisar os fenômenos educativos, a luz do método do Materialismo Histórico, é a contradição. A contradição é a base metodológica do movimento dialético na história. Para reconhecer o real concreto a partir do movimento dialético e histórico, precisamos descobrir as contradições inerentes da educação, bem como da sociedade, ou seja, na sua totalidade. Para isso, necessitamos fazer a articulação entre as contradições que envolvem o todo, do fenômeno educativo. Ou seja, para entendermos um fenômeno educativo específico, como por exemplo, as políticas curriculares, será preciso entender as contradições que a própria sociedade produz, a partir dos aspectos econômicos, culturais, pedagógicos e ideológicos, daquele momento. Não é possível compreender as políticas curriculares isoladas desses aspectos, elas são influenciadas e estão inerentes na própria relação social. Por isso a importância do método, pois não se pode trabalhar os objetos investigados isolados de sua realidade, mais ainda se tratando do fenômeno educativo.

Ainda sobre a importância do Materialismo Histórico-dialético para compreender os fenômenos educativos, Pires (1997, p. 88), nos apresenta que a grande contribuição do método para os educadores, diz respeito,

[...] à necessidade lógica de *descobrir*, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Isto significa dizer que a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos *descobrir* sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado. Assim pode, por exemplo, um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula. Quanto mais abstrações (teoria) pudermos pensar sobre esta categoria simples, empírica (relação professor/aluno), mais próximo estaremos da compreensão plena do processo educacional em questão.

Tendo esses esclarecimentos sobre o método e a educação, ainda enfatizamos a ideia de que o materialismo é o pressuposto básico de onde se parte para explicar as relações sociais, e, a educação também está inserida nesse

contexto histórico-social. É a partir da condição material em que vivem os homens, o ponto de partida para entender as relações tanto, material quanto cultural, inclusive a educação. Ou seja, a educação dentro materialismo-histórico, parte do ser social, da realidade, do homem material e concreto.

Sabe-se que a educação tem a função de socialização do conhecimento histórico acumulado ao longo da história e a formação do “ser humano”, para a vida em sociedade, uma função do trabalho educativo. Como bem expressa Saviani (2013, p. 13):

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto de educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...].

Mas, mais do que isso, a função e o objeto da educação, não pode se restringir a apenas uma transmissão e assimilação de conteúdo. Ela precisa ser transformadora, uma práxis educativa que supera as contradições de uma sociedade dividida em classe, da divisão social do trabalho e as contradições inerentes dessa própria sociedade capitalista. É preciso uma educação que leve a uma ação crítica, reflexiva, transformadora e consciente.

Segundo Mizukami (1986, p. 94), “é preciso que se faça, pois desta tomada de consciência, o objetivo primeiro de toda a educação: provocar e criar condições para que se desenvolva a uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação”. E autora continua, que ao tratar dessa abordagem, assim define que [...] toda ação educativa, para que seja válida, deve necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque. O homem se torna, nesta abordagem, o sujeito da educação. (MIZUKAMI, 1986, p. 94).

O método do Materialismo Histórico, pode ser um instrumento para compreender os fenômenos educativos, onde se parte da realidade da educação, da escola. Como compreender as contradições da educação, como: desigualdade educacional, analfabetismo, evasão escolar, falta de investimentos, entre tantos outros, se não a partir da própria realidade material da sociedade e da educação? Por isso, a educação dentro dessa concepção, precisa ser uma ação prática, ou melhor, uma práxis transformadora, emancipadora e libertadora, como dizia Paulo Freire.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, buscou-se desvelar as contribuições do método do Materialismo Histórico-dialético no processo formativo dos sujeitos, sendo perpassadas pela concepção de História, Trabalho e Educação, elementos fundamentais que tecem as relações sociais dos sujeitos e que no mesmo se constituem como ser atuante da sua própria história. Para compreender o sujeito, se faz necessário entendê-lo em sua totalidade, e para tal existem elementos metodológicos fundamentais que nos permitem realizar esse processo de compreensão: abordagem genética e a crítica radical das metodologias que deduzem o real a partir de conceitos teórico-sistemáticos. Em suma a primeira abordagem entende o ser em sua totalidade dentro de um período histórico, e a segunda, ocupa-se em se opor na recusa lógica a origem histórico social das categorias de hierarquização delas.

A dialética é o movimento contínuo, que possibilita conhecer e abrir novos caminhos de conhecer o desconhecido diante do que já foi desvelado, por meio de investigações, questionamentos e conclusões, em um movimento de ir e vir constante. A dialética apresentada por Marx, exprime a busca do real significado na performance da atuação histórica dos sujeitos.

Portanto, a busca pela compreensão da produção do conhecimento diante da materialidade dialética entre sujeito e suas relações históricas-sociais não é neutro, mas implica em inúmeras rupturas, no intuito de se aproximar da verdade, no objeto ou fenômeno em si analisado. Este movimento de análise na esfera da educação permite que o conhecimento seja constantemente revisitado, assinalando aquilo que primordial daquilo que é secundário, realizado uma postura de criticidade, mediante o surgimento de inúmeros modos de pluralismo formal.

8. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARANHA, Maria L. A. MARTINS, Maria H. P. **Filosofando**: introdução á filosofia. São Paulo: Moderna, 1988.

BONFIM, Claudia R. de S. **Leitura histórica da educação e materialismo histórico-dialético**. Revista on-line HISTEDBR, Campinas, set. 2007.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERMER, Claus. **O Capital de Marx como expressão de um método inovador**. Revista de Economia, Curitiba: Editora UFPR, 2008, Vol. 34.

HARTAN, Robert S. Introdução. In: HEGEL, Georg W. F. **A Razão na história: uma introdução geral à filosofia da história**. 2ª Ed. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2001.

HEGEL, Georg W. F. **A Razão na história: uma introdução geral à filosofia da história**. 2ª Ed. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2001.

LENIN, Vladimir. **As três fontes**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

LEONEL, Zélia. **O método do materialismo histórico-dialético de Marx**. Palestra proferida no dia 27 de junho de 2012, na Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR, 2012.

LESSA, Sergio. **O método e seu fundamento ontológico**, IN: Conhecimento e sociedade: ensaios marxistas. Organizadores – Carlos Montanhõ, Rogério Lustosa Bastos; revisão Lia Urbini – 1ª ed – São Paulo: outras expressões, 2013, p 29 a 56.

LIMA, E. N., NETO, L. B. **Educação e trabalho: é possível uma leitura marxista sobre os discursos e práticas educacionais no campo?** Revista on-line HISTEDBR, Campinas, abr. 2011

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala LTDA, 1967.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e iniciação a pesquisa**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011

MARX, Karl. **Contribuição á crítica da economia política**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, Karl. **Ideologia alemã** (Feuerbach). 2ª edição. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos filosóficos**. São Paulo-SP: Martin Claret, 2001.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**: resposta á filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 8ª Ed. São Paulo: DIFEL, 1982. Vol. 01 (Pósfacio da 2ª edição).

MARX, Karl. ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 2ª edição. São Paulo: Martin Claret, 2008b.

MASSON, Gisele. **Materialismo Histórico e Dialético**: uma discussão sobre as categorias centrais. Revista Práxis Educativa, Vol. 02, nº 02, jul-dez., Ponta Grossa, 2007.

MIZUKAMI, Maria da G. N. ENSINO: **as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NETO, L. B., BEZERRA, M. C. dos S. **A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo**. Revista on-line HISTEDBR, Campinas, ago. 2010.

NETTO, Jose P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINTO, A. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30353>.

RENAULT, Emmanuel. **Vocabulário de Karl Marx**. Trád. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11^a ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

ZANELLA, José L. A educação escolar do campo à luz do Materialismo Histórico. In: ALMEIDA, ANTONIO e ZANELLA (orgs). **Educação do Campo**: um projeto de formação de educadores em debate. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2008.

O MOODLE NA FORMAÇÃO DOS PÓS-GRADUANDOS EM ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA DO IFRN – *CAMPUS PARNAMIRIM*

CARMEM MARIA DA ROCHA FERNANDES

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, cacadrf@hotmail.com;

GIOVANA GOMES ALBINO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, giovana.albino@ifrn.edu.br;

RESUMO

O presente artigo relata um estudo sobre a inserção da tecnologia no contexto educacional, seus usos e os resultados alcançados enquanto recurso didático. Esse estudo foi realizado com alunos de duas turmas do curso de Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – *Campus Parnamirim* teve como objetivo analisar e compreender se o *Moodle* é uma ferramenta eficiente na formação dos pós-graduandos e, para isso, contou com a participação de 17 alunos que responderam o questionário adotado como instrumento para o levantamento dos dados, estes analisados por percepções fundamentadas nos trabalhos de Bardin. Os resultados obtidos demonstraram, de modo geral, uma percepção positiva sobre o *Moodle*, considerado como um recurso didático eficiente para os processos de ensino e de aprendizagem, sobretudo, em sua significância, pois quando os alunos foram questionados sobre a significância do *Moodle* em seus processos formativos e na ampliação dos seus conhecimentos, foram apresentados 52,5% de “Componentes” das falas dos alunos, os quais são oriundos das respostas de 10 dos 17 alunos em relação ao processo formativo e de 13 dos 17 alunos que consideraram seus conhecimentos ampliados mediante ao uso desse *software*.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação e Comunicação, Aprendizagem Colaborativa, Ambiente Virtual de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As relações sociais e a comunicação que as tange vêm sendo modificadas pelo surgimento das tecnologias computacionais que acarretam desdobramentos significativos nas mais distintas áreas, incluindo-se neste a educação. Nesse cenário, muitas das práticas pedagógicas contemporâneas estão intimamente ligadas ao conceito de aprendizagem colaborativa. A este respeito, Kenski ressalta que “*o avanço tecnológico das últimas décadas garantiu novas formas de uso das TICs para a produção e propagação de informações, a interação e a comunicação em tempo real, ou seja, no momento em que o fato acontece*” (2007, p. 28).

Nesse cenário, a interação proposta pelas TIC, além da existência nas estratégias docentes adotadas em sala de aula, é profundamente reconhecida no contexto da Educação a Distância (EAD) (COSTA; MOITA, 2011). Sobre isto, Costa e Moita (2011) enfatizam a necessidade de metodologias, estratégias de ensino e recursos diferenciados aos dos processos de ensino e de aprendizagem presenciais, visto que a interação entre os atores passa a ocorrer em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que consiste em Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem ou LMS (Learning Management Systems) (BARROS; CARVALHO, 2011). Para Barros, Carvalho e Carvalho, os AVA são “*softwares projetados para atuarem como salas de aula virtuais e que têm como características o gerenciamento de integrantes, relatório de acesso e atividades, promoção da interação entre os participantes, publicação de conteúdos...*” (2011, p. 214).

A comunicação por meio de tecnologias computadorizadas propicia um processo colaborativo composto por ferramentas informatizadas e comunicativas. As ferramentas síncronas permitem uma comunicação entre professor/tutor e estudantes em tempo real, são ferramentas *on-line*. Mas, os participantes podem intervir de maneira mais sistematizado, a partir de ferramentas assíncronas, nestas a interação é promovida de modo, onde os participantes não precisam estar conectados ao mesmo tempo, segundo Barros e Carvalho (2011).

Em conformidade com Dougiamas e Taylor (2003) e Sabattini (2007), o Moodle é considerado uma ferramenta modular, por ser flexível ao desenvolvimento de novas funcionalidades e pelo acréscimo de blocos realizados pela comunidade *open-source*. Na educação esse *software* é favorável aos processos de ensino e de aprendizagem, pois permite uma interação

entre mediador e alunos, como também entre os próprios alunos e com seus mediadores simultaneamente, com a criação de cursos *on-line* tanto na perspectiva *e-learning* como na *b-learning*. Tomando como aporte a discussão aqui exposta, o presente artigo apresenta os resultados alcançados a partir da pesquisa que teve como objetivo analisar e compreender se o Moodle é uma ferramenta eficiente na formação de professores do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECNM) ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN – *Campus Parnamirim*.

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme já anunciado, o software *Moodle* consiste em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) atualmente bastante frequente no meio educacional, sobretudo, na educação à distância. Para Fockinhg (1998) é possível definir um software educacional ao reconhecer nele duas estruturas que o estabelecem como tal: a técnica que corresponde à esfera computacional em meio a uma organização lógica e ao seu desenvolvimento; e o recurso pedagógico, que comporta ferramentas que viabilizam o processo de ensino. Diante disso, Valente (1993) nos alerta sobre a necessidade de atentarmos para o posicionamento do professor nesse novo ambiente, posto que ele assume o papel de facilitador do conhecimento e de quem estabelece a mediação em um contexto interativo no ciberespaço.

As práticas interativas pertencentes a esse espaço virtual proporcionam um novo meio de socialização: a cibercultura. Lévy (1999) caracteriza a cibercultura como um conjunto de atitudes, práticas, técnicas materiais, técnicas intelectuais e formas de pensar ligadas a valores desenvolvidos pelo sujeito que as exercem levando tanto ao seu próprio crescimento quanto ao crescimento do ciberespaço. Nessa perspectiva, Munhoz (2011) embasado pelo cenário em que as instituições de ensino estavam inseridas na década de 1990, definiu o AVA como um local que possibilita o desenvolvimento e a inovação das abordagens de ensino, sobretudo, o ensino à distância por um meio eletrônico. Segundo o autor, foi a partir desse período que, com o surgimento de *softwares* voltados para a Educação à Distância (EaD), as instituições de ensino viram a oportunidade de solucionar questões quanto a integração de recursos pedagógicos a serem disponibilizados em meio digital orientados por professores e de manter os arquivos das atividades realizadas pelos estudantes (armazenamento).

Dougiamas e Taylor (2000) e Moodle (2012) retratam o *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* ou, em português, Ambiente de Aprendizado Modular Orientado à Objetos) como um *software* plástico e acessível a qualquer usuário, pois pode ser instalado em sistemas operacionais do tipo: *Windows, Linux, Unix e Mac OS*, com a linguagem PHP (*Personal Home Page*), desenvolvido por Martin Dougiamas no final da década de 1990. Em relação a estrutura técnica do *Moodle*, Sabattini (2007) o define como um *software* constituído por um servidor central que utiliza um endereço de protocolo de *internet* para sua comunicação e os ambientes virtuais onde os seus usuários têm acesso por meio de qualquer navegador. Quanto às funcionalidades, destacam-se: a criação de disciplinas e cursos com conteúdos formativos e atividades; de perfis para os alunos e/ou grupos e de *fóruns*; o monitoramento feito pelos tutores e professores aos cursos criados e de acessibilidades dos usuários da plataforma mediante as atividades disponíveis; os registros de notas e desempenho dos alunos e, por fim, a obtenção de relatórios sobre o acesso e a participação dos alunos.

O *software Moodle* foi projetado com aspectos que comportam as perspectivas de uma abordagem construtivista. Dougiamas e Taylor (2003) ressaltam a importância de aliar um ambiente de aprendizagem como o *Moodle* à construção de uma educação pautada no compartilhamento dos conteúdos, os quais possam proporcionar o ensino colaborativo nos grupos sociais para ressignificar a cultura em que os sujeitos desse processo de ensino estão envolvidos. Compreendendo que o ciberespaço rompeu o paradigma da existência de um espaço e tempo determinados para a aprendizagem, simultaneamente, há o entendimento da sua presença em todos os lugares e com uma constante renovação das informações (GADOTTI, 2000). De acordo com a percepção deste autor, as instituições de ensino precisam tornar o conhecimento mais acessível, essa disponibilidade pode ser apoiada por instrumentos tecnológicos que viabilizem a concepção atualizada de que a educação não pode ser excludente, mas cada vez mais democrática. Essa concepção se fortalece quando se retrata no contexto da aprendizagem colaborativa e das possibilidades que um recurso como o *Moodle* pode oferecer. Em meio a isso, a aprendizagem colaborativa propõe um ensino que vá além do paradigma tradicional e adentre em teorias que enfatizam o desenvolvimento individual do sujeito, vinculado às relações sociais e interacionais (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2004).

PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS

No IFRN, o *Moodle* está disponível aos seus servidores e alunos a partir de uma senha unificada que possibilita o acesso a serviços de Tecnologia da Informação e Comunicação como: *e-mail*, tecnologias de comunicação, SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública), convênios de *software*, biblioteca e acervos digitais, comunicação por voz e vídeo, hospedagem, segurança institucional, equipamentos de TI e ambiente Virtual de Aprendizagem composto por Sala de aula *Google*, Portal docentes, Materiais de Aula do SUAP e ao *Moodle*, nesse último, os professores solicitam a criação de um ambiente de aprendizagem para a construção e disponibilização de aulas presenciais e a distância (IFRN, 2019).

A pesquisa foi realizada com alunos de duas turmas da Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática do IFRN – *Campus* Parnamirim, localizado na rua Antônio de Lima Paiva, 155, bairro de Nova Esperança, Parnamirim/RN. As turmas eram compostas por 34 alunos no total, contudo, apenas 17 destes responderam ao formulário utilizado para o levantamento dos dados. A pesquisa caracteriza-se como explicativa e de abordagem qualitativa. Moreira e Caleffe (2008) definem a pesquisa explicativa como a que propicia o aprofundamento do conhecimento por meio da identificação dos fatores determinantes e contribuintes na conjuntura dos fenômenos. Quanto ao caráter qualitativo, os autores ressaltam que “[...] *explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente* (p. 73). O questionário, no formato de formulário online, foi o instrumento utilizado para o alcance dos dados. De acordo com Severino (2016), esse instrumento constitui um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo” (p. 134).

Nesse contexto, a pesquisa iniciou-se com o processo de sensibilização das turmas do curso de Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática do IFRN – *Campus* Parnamirim (ingressantes nos períodos de 2018.1 e 2018.2), o que aconteceu por meio de uma visita em que apresentamos a proposta da investigação, sua finalidade e a relevância da participação de todos; e, posteriormente, com a aplicação do questionário (formulário *Google Forms*), a organização e a análise dos dados obtidos. A plataforma *Google* oferece um serviço com um pacote de aplicativos gratuitos: o *Google Drive*. Neste, os aplicativos podem ser editados colaborativamente.

Há a possibilidade de fazer *backup*, como também os arquivos podem ser portabilizados e disponibilizados desde que estejam conectados à *internet*. O serviço é vinculado ao armazenamento em nuvem e permite ao usuário esse armazenamento e/ou disponibilidade dos arquivos mediante o acesso por um computador. Assim, o *Google Drive* é caracterizado como uma ferramenta de armazenamento e sincronização de arquivos disponível desde abril de 2012 (SANTIAGO; SANTOS, 2014).

Os usuários do *Google Drive* podem ter o serviço de armazenamento gratuitamente até 15 GB, podendo ser ampliado mediante o pagamento de um plano mensal (GOOGLE, 2017). Um dos aplicativos disponibilizados gratuitamente pelo serviço *Drive* é o *Google Forms*. Heidemann, Oliveira e Veit (2010) definem esse aplicativo como um formulário eletrônico que propicia a formulação de perguntas que geram respostas objetivas e discursivas, permitindo ainda a inserção de vídeos, imagens e o envio de arquivos para a construção das perguntas. Outra característica desse aplicativo é que as perguntas podem ser configuradas como obrigatórias para que o respondente só tenha acesso a outra questão após concluir a anterior e o acesso na rede ao *Google Forms* se dá pelo Localizador Padrão de Recursos (*Uniform Resource Locator – URL*).

A escolha pelo *Google Forms* para o levantamento dos dados deu-se pela facilidade para o envio do questionário, bem como para o acesso e a devolutiva do mesmo pelos participantes, tendo em vista a flexibilidade de tempo e lugar para respondê-lo. De acordo com Heidemann, Oliveira e Veit, esse recurso permite implementar avaliações de aprendizagem e levantamento de opiniões, pois “[...] dá ‘voz ao aluno’ on-line de modo tal que suas opiniões sejam imediatamente organizadas em tabelas e gráficos estatísticos” (2010, p. 31).

Após a visita de sensibilização das turmas, o questionário foi disponibilizado, via *e-mail*, aos 34 estudantes. Sua composição tratou, inicialmente, do levantamento de informações relativas às identificações pessoal (nome, idade, gênero, endereço...) e profissional (atuação docente, disciplina que leciona, tempo de experiência no magistério, tempo de experiência com a disciplina). Na sequência, foram apresentadas as 9 questões que propiciam especificamente o alcance de dados relativos ao objeto de estudo da pesquisa, evidenciando abordagens a pertinência do *Moodle* como plataforma de ensino, se mesmo propôs mudanças consideráveis para a formação dos pós-graduandos, se esta plataforma é bem difundida em ambientes além das instituições de ensino, como também sobre suas ferramentas constituintes

quando relacionadas a usabilidade, a acessibilidade e ao impacto que podem ou não promover em um processo educativo virtual. Todas as perguntas foram organizadas como itens obrigatórios, exigindo que fossem respondidas para o progresso da resolução e conclusão do instrumento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão dos resultados obtidos foi realizada à luz da Análise de conteúdo (BARDIN, 2016), mais especificamente centrada na análise temática de um texto enquanto uma de suas possibilidades de interpretação. A autora define a Análise de conteúdo como uma técnica que trabalha com mensagens, categorias temáticas e com a inferência dos indicadores evidenciados nas mensagens. Segundo ela, os critérios adotados nas categorias de análise podem ser semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos; são nesses critérios que a categorização se torna um meio de classificar os “[...] elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero” (BARDIN, 2016, p. 147).

Dessa forma, trabalhamos com a elaboração de categorias emergentes, surgidas a partir do material em análise, atribuindo-lhes significados e classificando-as por meio de códigos de leitura divergentes ou convergentes. Essa perspectiva está intimamente ligada ao princípio da *exclusão mútua* que é um requisito para a criação de categorias em “*que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão*” (BARDIN, 2016, p. 149). As respostas dos pós-graduandos forneceram dados para essa pesquisa, os quais são expostos a seguir, estando condicionados à componentes semânticos que os definem em atitudes valorizadas e rejeitadas, ambas constituintes da análise temática.

As atitudes valorizadas são categorias que quando agrupadas representam as características positivas (qualidades) da temática analisada, já as atitudes desvalorizadas são as características que confrontam com as valorizadas, são as atitudes negativas, elas refutam os códigos das atitudes positivas. Contudo, antes de analisarmos e discutirmos sobre a Análise Temática abarcada nas tabelas, faz-se necessário apresentar as colunas que estruturam as tabelas (Categorias, Componentes, Exemplos e Frequências).

Bardin explica que “*as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise do conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos*” (2016, p. 147). Na coluna seguinte,

a “Componentes” é constituída por símbolos que aparecem com frequência durante a análise da unidade de registro (o tema/ temática), nesta pesquisa relacionamos esses componentes como símbolos anunciados nas respostas fornecidas pelos pós-graduandos no *Google Forms*. A autora comenta “*Poder-se-iam assim multiplicar os desdobramentos temáticos, classificando e dividindo as significações do discurso em categorias em que os critérios da escolha e de delimitação seriam orientados pela dimensão da análise...*” (BARDIN, 2016, p. 82). As unidades de codificação estão identificadas como “EXEMPLOS” nas tabelas 1 e 2 mais adiante.

Em “Exemplos” são representadas algumas respostas dos alunos na estrutura de frases, o qual promoveu uma análise temática mais enfática, pois anunciam durante a contextualização e no emprego dos símbolos/códigos, a inferência que possibilita a comunicação, essa apoiada em “*elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor. Enquanto polos de inferência propriamente ditos*” (BARDIN, 2016, p. 165).

Por último, a coluna “Frequências” está condicionada a expressar os componentes (símbolos/palavras) que tiveram uma maior frequência na fala dos participantes durante cada leitura flutuante das respostas, esses símbolos pertencem à mesma categoria. O cálculo de porcentagem utilizado em cada categoria foi operacionalizado do seguinte modo: Para se encontrar X%, terá que dividir o número de Componente da categoria (nº Cc) pelo número Total de componentes de todas as categorias contidas na tabela (nº TCc) com o resultado da divisão (número decimal) se faz a multiplicação por 100, para transformá-lo em percentual (%), ou seja, $X\% = (Cc/TCc) \cdot 100$. Exemplificando: $X\% = 52/99 = 0,5252 \cdot 100 = 52,5\%$. A seguir, discutimos como delineamos a categorização e apresentamos a tabela 1 (Atitudes Valorizadas) e sua constituição.

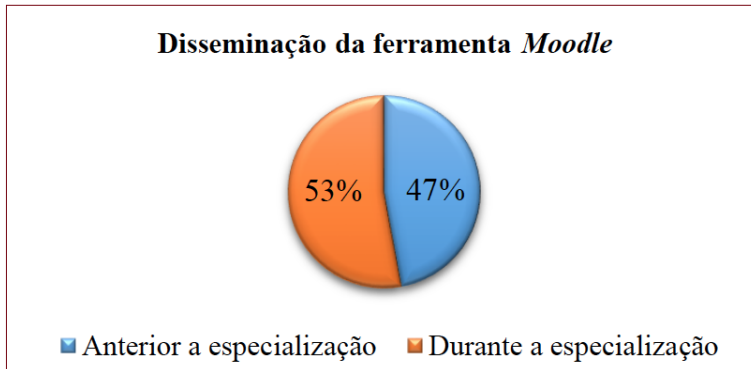
A tabela 1 é representada por 4 colunas, as quais já foram esclarecidas anteriormente, entretanto, a coluna “Categorias” será enfatizada devido à importância que a mesma estabelece para a compreensão da análise temática inserida na conjuntura semântica contida nas respostas dos participantes. Dessa maneira, a formação da categoria “**O Moodle como recurso significativo**” constitui-se da observação e análise dos dados/respostas dos alunos relacionados a um tema comum que abarcava respostas relacionadas ao Moodle como sendo um recurso didático que facilitou o processo de aprendizagem para os pós-graduandos na oferta de disciplinas EAD, se foi um recurso significativo durante o decorrer da especialização, bem como se

colaborou com a ampliação do conhecimento destes alunos. Os questionamentos que geraram esses dados foram os seguintes: “O Moodle Acadêmico lhe auxiliou, de modo significativo durante o curso de Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática? Justifique sua resposta.” (Primeira pergunta do formulário); “Você considera o Moodle Acadêmico um recurso didático que facilitou o seu processo de aprendizagem em meio as disciplinas Ead ofertadas? Comente.” (Sétima pergunta do formulário); e “Quanto a sua formação acadêmica, o Moodle Acadêmico proporcionou uma ampliação dos seus conhecimentos? Se sim, quais?” (Nona pergunta do formulário).

Nessa categoria obteve-se um dado de 52,5% dos componentes das respostas dos participantes (pós-graduandos), os quais consideraram o Moodle como um recurso significativo. Algo a ser considerado, é a alta frequência do símbolo “Sim”, pois ele se foi expressado 25 vezes dentre o total dos 52 componentes que constituem essa categoria, o mesmo foi considerado como um código de registro, por ter sido o único a ser emitido pelos participantes da pesquisa. Em outras, respostas, a palavra “Sim”, era acompanhada por uma unidade de registro mais extensa e que propunha uma análise temática mais específica. Nos dados, percebeu-se que, dez participantes apontaram componentes que convergem em suas falas a respeito do *software* ter sido um auxílio no processo de aprendizagem durante a especialização, ainda nesta categoria foi observado que 14 participantes consideraram o mesmo como um recurso didático pertinente quando eram ofertadas as disciplinas EAD e 13 alunos concluíram sobre esse *software* ter proporcionado a ampliação dos seus conhecimentos. A representatividade de algumas dessas falas pode ser visualizada no item “EXEMPLOS”, o qual ratifica a convergência dos componentes classificados em uma categoria constituinte de atitudes valorizadas.

A importância da popularidade do Moodle é retratada nesta pesquisa na categoria “**Disseminação positiva do Moodle**”, essa fora criada mediante respostas do segundo questionamento do formulário (*Você já conhecia o software Moodle Acadêmico antes de cursar a Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática? Se sim, explique como o conheceu/ utilizou.*), tornando possível verificar se os alunos já conheciam o Moodle antes de iniciarem a especialização ou se tiveram o primeiro contato com o *software* através dela. Observe o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Representação gráfica dos alunos que conheciam e não conheciam o Moodle antes de cursar a especialização



Em **Disseminação da ferramenta Moodle** (ver a tabela1) são encontrados componentes (9,0%) demonstrativos do contato dos alunos anterior a especialização, os quais estão inseridos na fala de 8 (47%) dos 17 participantes da pesquisa. Os participantes relataram ter tido o contato com o Moodle em cursos presenciais e EAD de graduação, pós-graduação e de formação continuada das instituições de ensino superior como o IFRN, a Universidade Federal do Rio grande do Norte e a Escola Agrícola de Jundiá, bem como por meio de relato de uma amiga e no trabalho como professor EA.

Para uma melhor compreensão a respeito da acessibilidade do Moodle em termos de manuseio, inserimos os componentes de análise temática na categoria “**Acessibilidade ao Moodle**”, essa expõe unidades de codificação sobre a facilidade de manuseio ao software e de como torná-lo mais acessível para seu uso. As unidades de codificação foram extraídas das respostas que os alunos forneceram quando questionados sobre “*Como o Moodle Acadêmico se tornaria mais fácil/ acessível para o uso?*” (Terceira questão do formulário) e “*Você teve alguma dificuldade ao acessar as ferramentas proporcionadas pelo Moodle Acadêmico? Se sim, explique:*” (Quarta questão do formulário).

Nas falas de 14 participantes que convergiam sobre o Moodle ser acessível, é visualizado o percentual de 12,1 componentes, os quais representam sobre a facilidade que os alunos tiveram em acessar o software. Quando questionados sobre como o Moodle poderia ter seu acesso melhorado, entre os 14 dos 17 participantes, foi sugerido por 3 alunos um aplicativo mais leve, 8 comentaram sobre simplificar o acesso as ferramentas, por exemplo, o código de acesso as disciplinas ser único, 1 participante abordou sobre os materiais inseridos na plataforma serem mais dinâmicos e 2 alunos

afirmaram que o *Moodle* poderia ser divulgado nas mídias digitais. Contudo, dos 17 alunos questionados, três não fizeram sugestões.

No intuito de compreendermos a comunicação que se estabelece durante o processo de interatividade entre aluno e *Moodle* e quais as ferramentas que contribuíram nesta interatividade e para aprendizagem, foi definida a categoria “**Relevância das ferramentas Moodle**” para atender a análise das respostas dos alunos relacionadas aos seguintes perguntas: “*Você considera o Moodle Acadêmico um software fácil de ser utilizado?*” (Quinta questão do formulário) e “*Quais são as ferramentas dentro do Moodle Acadêmico que mais contribuem para a comunicação entre professores e alunos e para a aprendizagem?*” (Sexta questão do formulário).

A “Relevância das ferramentas *Moodle*” é composta por unidades de codificação que fornece dados, os quais convergiram nas falas de 17 alunos, quando questionados se as ferramentas constituintes desse *software* facilitavam o seu acesso. Dentro desse espaço amostral, 12 alunos afirmaram não ter dificuldades de acesso, em suas falas foram apontadas como as mais contribuintes para a comunicação entre alunos, professores e na aprendizagem, o fórum e o chat, apontados por 7 e 6 alunos, respectivamente.

Com outros dados, estendemos a discussão sobre a finalidade de uma disciplina que aproxime os alunos da plataforma *Moodle*, para isso, observamos que a especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática apresenta como uma das disciplinas em seu primeiro módulo a *Seminário de Integração*, com o objetivo de possibilitar aos pós-graduandos “*conhecimentos relativos à modalidade EaD e à estrutura do curso, para favorecer a inserção do aluno no curso que terá momentos à distância*” (IFRN, 2014, p. 22). Essa disciplina tem em um dos seus objetivos específicos, apresentar a plataforma *Moodle* e a estrutura do curso aos alunos, utilizando o próprio *Moodle* como recurso didático. Logo, fez-se necessário a criação da categoria “**Suficiente**”, na qual constata-se componentes de uma análise temática que ratificam códigos que se convergem, por meio das falas dos alunos para que se pudesse inferir sobre a importância dessa disciplina como um mecanismo facilitador do acesso dos alunos a plataforma *Moodle*. A pergunta contida no formulário que gerou os dados para a formação desta categoria foi a seguinte: “*A disciplina “Seminário de Integração” facilitou o acesso ao Moodle Acadêmico, sendo suficiente para ajudar a utilizá-lo?*” (Oitava questão do formulário).

Os componentes que caracterizam a categoria “Suficiente” demonstram-se como dados que ao extrair os seus significados, os mesmos se encaminham para a compreensão de que a disciplina *Seminário de Integração* é uma

ferramenta facilitadora de acesso ao Moodle, pois 15 alunos indicaram-na como tal, entre esses 15 alunos, 3 afirmaram, mas com algumas ressalvas. A exemplo disso, um aluno indicou que o desenvolvimento da acessibilidade e conseqüentemente uma maior usabilidade à plataforma depende também do interesse pessoal de cada um, para assim melhor aproveitá-la. Entre esses 15 alunos os códigos convergiram numa percentagem de 7,0. A explicação para uma percentagem relativamente baixa se comparada ao número de alunos, se deu, por meio da afirmação de 10 alunos ser com a palavra “sim” sobre a facilidade que a disciplina agrega ao acesso do *software*. Então, já que esse componente anteriormente fora empregado a outra categoria, foi analisada a frequência de outros componentes (aprender, aproveitamento, facilitou, explicou, claras, didático) expostos na tabela Atitudes valorizadas, que se segue:

Tabela 1 - Representação dos itens que compõem a Análise Temática dessa pesquisa

CATEGORIAS	ATITUDES VALORIZADAS		+	
	COMPONENTES	EXEMPLOS	FREQUÊNCIAS	
			Número de itens presentes	% (*)
O Moodle como recurso significativo	Sim Disciplina EAD Ferramentas on-line Plataforma Ensino presencial Ensino EAD	<i>“Sim, por ser do interior e morar longe do IFRN a Plataforma moodle foi de suma importância para mim na aprendizagem das disciplinas Ead.”</i> <i>“Sim, além dos conhecimentos científicos das disciplinas oferecidas pude ter acesso a esta ferramenta online que facilitou nos estudos a distância.”</i> <i>“Sim. Proporcionou aprender inclusive sobre o potencial de ferramentas do tipo Moodle no ensino não só EAD como até mesmo para o presencial.”</i>	52	52,5
Disseminação positiva do Moodle	Graduação Relatos Trabalhos	<i>“Sim, faço a graduação EaD em Tecnologia em Gestão Ambiental do próprio IFRN.”</i> <i>“Sim, quando trabalhei como orientadora/tutora de trabalhos de conclusão de curso da pós-graduação no IFRN à distância.”</i> <i>“Sim, através dos relatos de uma amiga que utilizava em um outro curso.”</i>	9	9,0

CATEGORIAS	ATITUDES VALORIZADAS		+	
	COMPONENTES	EXEMPLOS	FREQUÊNCIAS	
			Número de itens presentes	% (*)
Acessibilidade ao Moodle	Fácil Intuitivo	<p><i>“Sim, nas disciplinas a distância foi uma ferramenta fácil de usar.”</i></p> <p><i>“Sim, me auxiliou bastante, é de fácil acesso dá pra acessar e fazer as tarefas pelo celular.”</i></p>	12	12,1
Relevância das ferramentas Moodle	Ferramentas Fórum Chat Mensagem Todas	<p><i>“Não, as ferramentas são muito intuitivas.”</i> <i>“Todas contribuíram para essa comunicação, não consigo elencar uma que se sobressaia.”</i></p>	19	19,1
Suficiente	Aprender Aproveitamento Facilitou Explicou Claras Didático	<p><i>“Sim, foi suficiente, porém o interesse pessoal vai ser fundamental para melhor aproveitamento dessa ferramenta pelos alunos.”</i></p> <p><i>“Sim, graças a essa disciplina pudemos aprender a mexer no Moodle.”</i></p>	7	7,0
<i>Total</i>			99	99,7

(*) Percentagem em relação ao número total de frases.

Fonte: Adaptação da tabela “Atitudes valorizadas” em Bardin (2016, p. 78)

A análise temática de um texto, a partir de Bardin (2016) foi utilizada como critério de classificação de cada unidade de registro, o qual ocorreu por meio da emergência das características comuns, que se agrupam em categorias de atitudes expressando qualidade, aptidões e defeitos observados nas unidades de codificação (frase) dos participantes. Assim como na tabela 1, as quatro colunas existentes (Categorias, Componentes, Exemplos e Frequências) também estruturam a tabela 2 e a pertinência destas permanece na mesma funcionalidade dada na tabela 1. No entanto, ressaltamos sobre o surgimento de uma coluna adicional na tabela que contempla as atitudes rejeitas.

A coluna “Resultantes” representa a soma dos componentes de uma determinada categoria das atitudes valorizadas com os componentes de uma categoria das atitudes desvalorizadas. Por exemplo, a categoria “O Moodle como recurso significativo” obteve 52 componentes, já a categoria o “O Moodle como recurso não significativo” gerou 6 componentes, logo o total de componentes foi de 58, esse mesmo processo se aplica também a soma dos percentuais contidos nas categorias das atitudes valorizadas com as categorias que expõem dados opostos, no caso, as categorias de

atitudes rejeitadas. Vejamos, a seguir, um exemplo dos resultados globais por adição das atitudes valorizadas e rejeitadas extraídas das categorias “Acessibilidade do Moodle” e da “O Moodle inacessível”, a frequência dos componentes na “Acessibilidade do Moodle” foi de 12,1% e a da “Moodle” inacessível foi de 23,5%, portanto, a resultante dessa categoria foi de 35,6%. No final dessa coluna há o total de todas as resultantes das categorias (valorizadas e rejeitadas), isto é, a soma de todas frequências expressadas em percentual.

Ainda assim, ressaltamos que cada categoria da tabela 2 “ATITUDES REJEITADAS” também seguiu o mesmo critério de formação das categorias contidas na tabela 1. Porém, as unidades de registros das categorias constituintes da tabela 2 confrontam com as empregadas na tabela 1. Nesse contexto, na coluna “Frequências”, o calcula para as frequências dos componentes das atitudes rejeitadas será o mesmo realizado com os componentes das atitudes valorizadas: $X\% = (C_c/T_c) \cdot 100$.

Agora, discutiremos sobre a análise temática realizada mediante respostas/dados que compõem as categorias da tabela “ATITUDES REJEITADAS”. Na categoria “**O Moodle como recurso não significativo**” existe divergências nas falas dos participantes em relação a significância do Moodle como recurso facilitador na aprendizagem, tanto no decorrer da especialização, quanto nas disciplinas EAD ofertadas, assim como não consideraram que esse *software* não ampliou os seus conhecimentos. A percentagem de 17,6 demonstra em números, os componentes que colocam em discussão como o *software Moodle* tem sido utilizado pelos professores/tutores, se esses têm utilizados metodologias que proporcionem de fato uma interatividade do aluno com esse ambiente virtual considerado de aprendizagem. São expostas fragilidades em relação à condução didática, pois como pode ser visto no item que corresponde as falas dos alunos, apresentam-se aspectos, os quais anunciam dificuldades que os alunos tiveram no processo de ensino e de aprendizagem relacionados a uma comunicação não estabelecida entre professor e alunos. Foi observado que para a comunicação ser estabelecida não dependia apenas se os alunos sabiam utilizar as ferramentas, mas, se os materiais são atrativos e como os professores os expõem e se as ferramentas destinadas para o acesso desses materiais são adequadas a cada discussão orientada pelo tutor nesse ambiente virtual.

Em relação a disseminação do Moodle, a categoria “**Disseminação negativa do Moodle**” apresenta unidades de registro que expõem que 9 participantes de um espaço amostral de 17 participantes afirmaram não

conhecer o *Moodle*, antes da especialização. As falas desses 9 alunos empregadas na tabela 2 (Atitudes rejeitadas) registram-se na percentagem de 29,4 componentes, que remetem a dificuldade de contato com esse ambiente virtual ser devido à pouca divulgação desse *software* fora das instituições de ensino.

Sobre a inacessibilidade do *Moodlle* demonstrou-se na categoria “**O Moodle inacessível**”, a qual abarcou componentes como: código, simples e manuseio, esses indicados por 3 participantes. Os alunos afirmaram ter dificuldades em acessar o AVA, porque para ter acesso as disciplinas são gerados códigos, e estes geralmente, apresentavam erros durante o acesso, eles também confirmaram não ser tão simples o acesso ao *Moodle*, onde encontravam dificuldades no manuseio das ferramentas que o constitui.

As ferramentas existentes em um *software* são essenciais para o processo interativo, entre os usuários e com o que o *software* tem a proporcionar, isso ganha uma amplitude maior quando é um uma interatividade que está ligada ao processo de ensino e de aprendizagem. Diante disso, a categoria “**Irrelevância das ferramentas Moodle**” a dificuldade em acessar o *Moodle* é indicada por 5 alunos, entre esses 5, dois alunos disseram ter dificuldade de acessar as disciplinas devido as chaves e marcação existentes nas disciplinas, outros dois alunos falaram sobre a dificuldade de usar o *chat* e um outro aluno não informou a dificuldade.

A categoria “**Insuficiente**” revela que, embora, a disciplina tenha apresentado um número expressivo de concordância sobre a pertinência da disciplina ser facilitadora para o acesso ao *Moodle*, ocorreu também a obtenção de dados por meio das respostas de 2 alunos divergentes das respostas dos 15 que afirmaram ser suficiente como instrumento que auxilia no manuseio do *software*, mas os 2 alunos consideraram a disciplina insuficiente para ajuda-los a utilizar, um destes justificou dizendo que apesar de não ser pertinente, a disciplina dá um norte aos alunos sobre o *Moodle* através do manuseio. O componente “suficiente” que corresponde a essa discordância está na coluna “COMPONENTES”, a qual apresenta um percentual de 2,9 na fala dos alunos. Verifique os dados na tabela, a seguir:

Tabela 2 - Representação dos itens que compõem a Análise Temática dessa pesquisa

CATEGORIAS	COMPONENTES	EXEMPLOS	=	
			Frequências	Resultantes (*)
			Número de itens presentes %	Número de itens presentes %
O Moodle como recurso não significativo	Tutor Acompanhado Metodologia Professores Comunicação	<p>“[...] Ao meu ver as disciplinas presentes no Moodle Acadêmico durante o curso não foram aprofundadas e nem apresentadas de forma significativa pelo Tutor...”</p> <p>“Um pouco. Os professores não exploram todas as ferramentas e para tirar dúvidas é um pouco difícil por essa questão.”</p> <p>“[...] não há uma comunicação direta entre aluno e professor. A espera para correção ou resposta acaba fragmentando o processo de aprendizagem.”</p> <p>“Um pouco. As disciplinas ficam muito soltas, sem muita comunicação, algumas atividades muito próximas.”</p>	6 17,6	58 70,1
Disseminação negativa do Moodle	Não Divulgação	<p>“Não o conhecia.”</p> <p>“Divulgação, pois mesmo após a especialização ainda não a vejo com constância nas mídias digitais sendo divulgada.”</p>	10 29,4	19, 38,4
O Moodle inacessível	Fácil Intuitivo	<p>“Não, requer tempo de manuseio para familiarizar.”</p> <p>“Primordialmente um acesso mais específico, direto e simples para cadastrar as disciplinas.”</p> <p>“À primeira vista não. Porém com o tempo vai ficando mais fácil.”</p>	8 23,5	20 35,6

CATEGORIAS	ATITUDES VALORIZADAS		=			
	COMPONENTES	EXEMPLOS	Frequências			
			Número de itens presentes %	Resultantes (*) Número de itens presentes %		
Irrelevância das ferramentas Moodle	Dificuldade Chaves Tutorial Mensagens de balão	“Sim. Na pós, no acesso das disciplinas para inserir as chaves e marcação de algumas atividades.”	9	26,4	28	45,5
		“No início senti dificuldades em participar dos Chats.”				
Insuficiente	Suficiente	“Não é suficiente, mas norteia como manusear.”	1	2,9	8	9,9
<i>Total</i>			34	99,8	134	199,5

(*) Percentagem em relação ao número total de frases e os resultados globais por adição das atitudes positivas e negativas.

Fonte: Adaptação da tabela “Atitudes rejeitadas” em Bardin (2016, p. 79)

A discussão aqui proposta relaciona-se ao que Santos, Balbino e Gomes (2015) ressaltam sobre como o Moodle pode ser considerado um recurso didático no processo de aprendizagem dos alunos. Os autores indicam em sua pesquisa “A usabilidade de um ambiente virtual de aprendizagem: um estudo sobre o moodle no IFRN – campus Currais Novos” onde alunos que tiveram mais experiência em termos de usabilidade do software obtinham expectativas superiores em relação ao Moodle ser uma ferramenta de aprendizagem, quando comparados aos que não tinham tanto contato. Portanto, os pesquisadores concluem que a contribuição desse AVA no processo de aprendizagem será equivalente ao desempenho dos alunos que se sobressaem no uso das ferramentas constituintes desse AVA e no domínio das mesmas (experiências de usabilidade do software) para um bom desempenho durante o curso.

Assim como nesta pesquisa averiguou-se que a disseminação do Moodle ainda se restringe a instituições de ensino, a partir de dados oferecidos por alunos de um curso semipresencial, Silva, Mangueira e Fonseca (2018) constatou que o Moodle apesar de ser uma tecnologia desenvolvida na década de 1990, ainda é pouco disseminada. Essa verificação ocorreu quando os autores analisaram o tempo de experiência dos alunos EAD da Universidade Federal do Vale do São Francisco com o software. A porcentagem de alunos com experiência acima de 4 anos foi de 16%, e o decréscimo

dessa experiência em porcentagem segue da seguinte forma: de 3 a 4 anos – 6%, de 2 a 3 anos – 10%, de 1 a 2 anos – 24% e menos de 1 ano – 44%, a partir desses dados, os autores demonstram a necessidade da divulgação do *Moodle*, de treinamento para os alunos e alerta sobre as necessidades dos mesmos.

Sendo assim, a utilização do *Moodle* interfere diretamente na comunicação que deverá ser estabelecida para que ocorra uma interação efetiva entre os seus usuários. As ferramentas do *Moodle* são significativas para o processo de interação à medida que possibilitam o diálogo, colaboração, ações e formação mediante ao uso de ferramentas assíncronas e das síncronas, podendo potencializar a interação e a construção do conhecimento ou fragiliza-las, segundo Oesterreich e Montoli (2010) e Nardin, Fruet e Barros (2009). As ferramentas assíncronas mais destacadas nessa pesquisa foram a mensagem e o *fórum*, já a síncrona mais abordada foi o *chat*.

Outro ponto a ser destacado são os dados adquiridos sobre a pertinência da disciplina “Seminário de Integração”, cuja obteve resultados satisfatórios sobre o ensino e aprendizagem dos alunos, mediante ao manuseio das ferramentas do *Moodle* corroboram com a análise de Santos *et al* (2015) sobre a necessidade de se ter uma disciplina no início de um curso, o mesmo propõe um ensino *e-learning*, que ensine a operacionalização e proporcione o controle do usuário sobre o *Moodle*, sendo fundamental para um processo de ensino e de aprendizagem consistente, pois na pesquisa (já mencionada), os autores obtiveram dados relevantes em relação a satisfação dos alunos entrevistados sobre a facilidade de interagir com o *Moodle*, onde 68% dos entrevistados se mostraram satisfeitos ou totalmente satisfeitos, 22,35% ficaram indecisos, 8,23% insatisfeitos e os insatisfeitos totalmente correspondem a porcentagem 1,17.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos apontaram o *Moodle* como recurso didático, o qual apresenta ferramentas fáceis de serem manuseadas, mostrando-se como as mais utilizadas durante o processo de interação entre os alunos e tutores (participantes do ambiente), o *Fórum* e o *Chat*, principalmente durante as disciplinas a distância. Em relação a estrutura do curso, o *Moodle* foi abordado em meio ao aspecto de capacitação, quando os discentes responderam que a disciplina Seminário de Integração foi fundamental para que os mesmos pudessem manusear o *software*, assim possibilitando a

inserção dos alunos a este ambiente virtual de aprendizagem. No entanto, algumas ressalvas sobre essa plataforma de ensino foram evidenciadas, os alunos apontaram que o *Moodle* é um *software* ainda restrito as instituições de ensino, os mesmos consideraram que este *software* deveria ser mais divulgado nos meios digitais. Outro fator pertinente a usabilidade desse *software* em termos de acesso, são os códigos de acessos as disciplinas, os alunos sugeriram que poderia ser adotado um código único para várias disciplinas, assim não implicaria em tantos erros de acesso, por que seria apenas uma chave código.

Para além dos dados explanados anteriormente, a discussão aqui proposta é concluída positivamente ao levantar um dado imprescindível, que ratifica o *Moodle* como um recurso facilitador no processo de ensino e de aprendizagem, pois quando os alunos foram questionados sobre a significância do *Moodle* em seus processos formativos e na ampliação dos seus conhecimentos, foram apresentados 52,5% de “Componentes” das falas dos alunos, os quais são oriundos das respostas de 10 dos 17 alunos em relação ao processo formativo e de 13 dos 17 alunos que consideraram seus conhecimentos ampliados mediante ao uso desse *software*. Logo, é perceptível que outros questionamentos relacionados ao *software Moodle* surjam após esse estudo, para isso alertamos sobre a necessidade de outras pesquisas que possam ir em caminhos distintos aos aqui delineados, como também, o aprofundamento de dados aqui registrados, mas que não foram elucidados.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**/ Laurence Bardin; Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016. 279p.

BARROS, M. G.; CARVALHO, B. G. As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. IN: SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. G. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (orgs). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande, Paraíba: EDUEPB, 2011, p. 209-232. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

COSTA, A. L. P. O.; MOITA, F. M. G. S. C. Moodle no curso de ciências biológicas a distância: análise das contribuições no processo de ensino e aprendizagem. IN: SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. G. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (orgs). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande, Paraíba: EDUEPB, 2011, p. 155-175. Disponível

em: <http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

DOUGIAMAS, M., TAYLOR, P. C. S. *Improving the effectiveness of tools for Internetbased education, Teaching and Learning Forum*, 2000, Curtin University of Technology. Disponível em: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/dougiamas.html>. Acesso em: 23 out. 2019.

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. C. S. *Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System*. IN: LASSNER, D; MCNAUGHT. (orgs). *Proceedings of ED-MEDIA 2003 - World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunication*. Honolulu, Hawaii, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2003, p. 171-178. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/200022405_Moodle_Using_Learning_Communities_to_Create_an_Open_Source_Course_Management_System. Acesso em: 26 dez. 2020.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. São Paulo: Perspectiva, v. 14, n. 2, 2000. p. 3-11. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

GOOGLE. *Clear Google Drive space & increase storage*, 2017. Disponível em: <https://support.google.com/drive/answer/6374270?src=soctw>. Acesso em: 22 dez. 2019.

HEIDEMANN, L. A.; OLIVEIRA, A. M. M.; VEIT, E. A. Ferramentas online no ensino de ciências: uma proposta com o Google Docs. *Física na escola*. São Paulo. v. 11, n. 2, p. 30-33, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116446/000792476.pdf?sequence=1>. Acesso em 05 jan. 2020.

IFRN. Curso Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, na modalidade semipresencial. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática na modalidade semipresencial (Pós- Graduação Lato Sensu)**, 2014. 53p. Disponível em: <<https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-pos-graduacao/lato-sensu/especializacao-em-ensino-de-ciencias-naturais-e-matematica/view>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

IFRN. **Portal EaD** – Natal, Campus Zona Leste. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/portal/institucional/tecnologia-da-informacao/>>. Acesso em 05 mai. 2020.

KENSKI, M. V. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007. 144p.

LÉVY, P. **Cibercultura**/ Lévy Pierre; Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 260p.

MOODLE. **Sobre o Moodle. Moodle Docs**, 2012. Disponível em: https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle. Acesso em: 22 dez. 2019.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 245p.

MUNHOZ, A. S. **O estudo em Ambiente Virtual de Aprendizagem**: um guia prático. Curitiba: Ibpx, 2011.

NARDIN, FRUET e BARROS. **Potencialidades tecnológicas e educacionais em ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre**. 2009. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2009/artigos/7c_anaclaudia.pdf. Acesso em: 23 mai. 2020.

OESTERREICH, F; MONTOLI, F. S. Potencialidades e fragilidades das ferramentas tecnológicas em ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 2- n. 2, 2010. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SABBATINI, R. M. E. **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet** - A plataforma moodle: Instituto Edumed, 2007. Disponível em: <http://www.renato.sabbatini.com/papers/PlataformaMoodle.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2019.

SANTOS, G. S.; BALBINO, L. A.; GOMES, D. C. A usabilidade de um ambiente virtual de aprendizagem: um estudo sobre o moodle no IFRN – campus Currais Novos. **Revista Holos**, ISSN 1807-1600, Ano 32, v. 6, 2015, p. 338-354. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2957>. Acesso em 04 jun. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016. 317p.

SILVA, R. F.; MANGUEIRA, T. S.; FONSECA, G. P. O uso do ambiente virtual de aprendizagem moodle da Universidade Federal do Vale do São Francisco a partir da perspectiva UTAUT. **Revista Opara – Ciências Contemporâneas Aplicadas**, ISSN 2237-9991, FACAPE, Petrolina, v. 8, n. 2, p. 240-254, Edição Especial: Gestão Pública, 2018. Disponível em: <http://revistaopara.facape.br/article/view/293/156>. Acesso em 01 jun. 2020.

TORRES, P. L.; ALCANTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez. 2004.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na Educação. IN: VALENTE, J. A. (org). **Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1999, p. 1-23.

O PIBID-MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPLORANDO NOVOS CAMINHOS COM OUTROS OLHARES

CARLOS ALEX ALVES

Doutorando do Programa de pós-graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista - UNESP, carlos.alex@unesp.br;

CLAUDILENE GOMES DA COSTA

Doutora do programa de pós-graduação em Engenharia Elétrica e da Computação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, claudilene@dcx.ufpb.br;

AGNES LILIANE LIMA SOARES DE SANTANA

Doutoranda do programa de pós-graduação em Ciência e Engenharia de Materiais da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, agnes@dcx.ufpb.br.

RESUMO

O presente trabalho abrange uma pesquisa situada no Grupo de Trabalho de Educação Matemática e apresenta como objetivo principal dissertar sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Matemática da UFPB/Campus IV – realçando as práticas formativas e escolares que vêm sendo desenvolvidas no seu âmbito interno e na Escola Estadual Cidadã Integral Senador Rui Carneiro – situada no município de Mamanguape/PB. Para tanto, buscou-se dialogar demarcando o seguinte problema investigativo: Como o Pibid-Matemática vem resistindo aos desafios impostos nesses tempos de pandemia? A metodologia empregada na pesquisa vincula-se a pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. A unidade de análise constituinte da pesquisa foi o Pibid-Matemática em tempos de pandemia, sob duas categorias principais: (i) Práticas Formativas e (ii) Práticas Escolares. O material analítico utilizado na pesquisa abrangeu documentos, oficinas pedagógicas e questionários que compõe o repositório documental das ações do projeto em *lócus* interno e junto a escola parceira. Os resultados principais revelaram que o Pibid-Matemática acompanhou as mudanças impostas pela pandemia no modo pensar e fazer docência sob novos caminhos e outros olhares, mas revela também que algumas ações corriqueiras desenvolvidas na modalidade presencial não têm sido realizadas no ensino remoto em virtude do funcionamento singular da escola. Estes resultados configuram a escola e o Pibid-Matemática imbricados como espaços de formação e desenvolvimento profissional, tanto em suas conquistas quanto em seus desafios. Por fim, a pesquisa realizada desvelou novas investigações em torno do repositório documental. A estes propósitos, reafirma-se o compromisso de continuar os estudos e pesquisas.

Palavras-chave: Pibid-Matemática, Tempos de Pandemia, Novos Caminhos, Outros Olhares, Universidade-Escola.

INTRODUÇÃO

O mundo vem passando uma intensa transformação em decorrência do Covid-19, desde de março de 2020, quando foi decretada a pandemia e com isso o fechamento das escolas em todo o mundo, cujos impactos atingiram a educação escolar em todos os seus níveis, etapas e modalidades de ensino. Neste sentido, o ensino precisou ser totalmente repensado e modificado para novos contextos em ambientes de aprendizagem virtuais, onde os alunos tiveram que adequar sua rotina dentro do novo cotidiano pandêmico. E isso não foi diferente com os alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

O Pibid tem como objetivo principal antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula das escolas das redes públicas, inserindo o licenciando no ambiente escolar desde do primeiro período do curso, contribuindo efetivamente com a formação, por excelência, de futuros professores, promovendo a integração entre educação superior e a educação básica, bem como com a criação de possíveis diálogos no tocante das teorias que fundamentam a prática docente inicial no âmbito de escolas públicas. É importante ressaltar que o Pibid possibilita ao licenciando experiências para a sua prática docente, uma vez que, apenas sua graduação não o capacita para o ato de ensinar, e é através do Pibid que o licenciando possui seu primeiro contato com a sala de aula.

Sabe-se que a profissão docente é desenvolvida no espaço da escola, onde ao longo do tempo é possível aprender sua profissão, como afirma Mizukami (2013):

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência. (MIZUKAMI, 2013, p. 23).

Neste sentido, ao escolher a profissão docente, entende-se que essa profissão requer tempo e disposição, uma vez que ela será distendida por toda nossa vida, onde serão desenvolvidos seus saberes e sua prática através

da troca de experiências entre os docentes iniciantes e os mais antigos na profissão em relação a ideias de transformação e aprimoramento do ato de lecionar.

Na edição atual do Pibid, tem-se em sua composição tem 02 (duas) coordenadoras, professoras da UFPB, 01 (um) supervisor, professor da escola Estadual Cidadã Integral Senador Rui Carneiro, no qual o Pibid atua; 8(oito) alunos bolsistas e 1 (um) aluno voluntário. As reuniões vêm acontecendo de forma remota através do *Google Meet*, onde alunos bolsistas e voluntários do Pibid juntamente com o professor supervisor e as professoras coordenadoras de área coordenadoras vêm planejando e traçando estratégias de ensino sobre as possibilidades de utilizar ferramentas digitais disponíveis capazes de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Ressaltando que os participantes do subprojeto Pibid-Matemática da Universidade Federal da Paraíba, campus IV são dos primeiros períodos do curso, foram feitas diversas oficinas pedagógicas para a inscrição de trabalhos científicos, onde os bolsistas e voluntário desenvolveram seu lado de aluno-pesquisador, escrevendo e submetendo eventos científicos na área de Matemática.

Antes da pandemia, os bolsistas e voluntários do programa, de forma presencial, participavam do dia a dia das escolas para realizar suas atividades: plantões de dúvidas, oficinas, gincanas e preparações para OBMEP, ENEM, entre outros, e que atualmente tiveram que se adaptarem suas atividades de forma remota através de plataformas virtuais (SANTOS JÚNIOR e MONTEIRO, 2020). É importante também destacar que os alunos também não estavam preparados para vivenciar esse tipo de modalidade de ensino virtual, onde são propostas aulas síncronas, assíncronas, atividades online, aulas gravadas, entre diversos outros elementos constituem as tentativas das instituições de ensino de continuarem o processo educacional de forma remota.

Autores como Arruda (2020), Valente *et al.* (2020), Cunha, Silva e Silva (2020) afirmam que diante de uma pandemia mundial, o ensino remoto surge como alternativa e adequação de formas de aprender-ensinar, onde consideram o ensino remoto como uma “emergência”, uma vez que este ensino foi implementado de caráter de urgência e sem nenhuma preparação prévia, onde essa transição não tem sido uma tarefa fácil, os professores buscam técnicas interativas e colaborativas para aumentar a acessibilidade desse formato de ensino.

Nesse sentido, o trabalho investigativo buscou dialogar demarcando o seguinte problema de investigação: Como o Pibid-Matemática vem resistindo aos desafios impostos nesses tempos de pandemia? Longe de qualquer tentativa de esgotar o assunto ou de vencê-lo na sua totalidade extensiva, a prerrogativa assumida neste artigo abrange discorrer de forma genérica como o trabalho formativo e pedagógico vem sendo desenvolvido nas vias internas e junto a escola parceira.

Desta forma, objetivo principal deste artigo é dissertar sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Matemática da UFPB/Campus IV – realçando as práticas formativas e escolares que vêm sendo desenvolvidas no seu âmbito interno e na Escola Estadual Cidadã Integral Senador Rui Carneiro – situada no município de Mamanguape/PB.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa, em relação aos objetivos, caracteriza-se como pesquisa descritiva, pois nessa concepção, Prodanov e Freitas (2013, p. 52) dizem que esse tipo de pesquisa “[...] observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. [A pesquisa descritiva] Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos”. Nesse sentido, a descrição situada no presente trabalho envolve dissertar acerca de como vindo sendo desenvolvida as ações do projeto Pibid-Matemática na escola parceira em tempos de pandemia.

Em relação ao método de abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. (PRODANOV e FREITAS, 2013). Dessa forma, utilizando a abordagem qualitativa, esse estudo objetiva investigar como o Pibid-Matemática vem resistindo aos desafios impostos nesses tempos de pandemia.

Para tanto, a unidade de análise constituinte da pesquisa foi o Pibid-Matemática em tempos de pandemia, sob duas categorias principais de análise: (i) Práticas Formativas e (ii) Práticas Escolares. O material analítico utilizado na pesquisa abrangeu documentos, oficinas pedagógicas e questionários que compõem o repositório documental das ações do projeto em *lôcus* interno e junto a escola parceira.

Em suma, os documentos abrangem os planos de ação do Pibid-Matemática para as práticas formativas e práticas escolares dos pibidianos. Como ponto de partida para o início do projeto na escola parceira em outubro de 2020, o plano de ação apresentado foi conforme o modelo disposto no quadro 1.

Quadro 1 – Modelo de plano de ação do Pibid-Matemática na escola parceira.

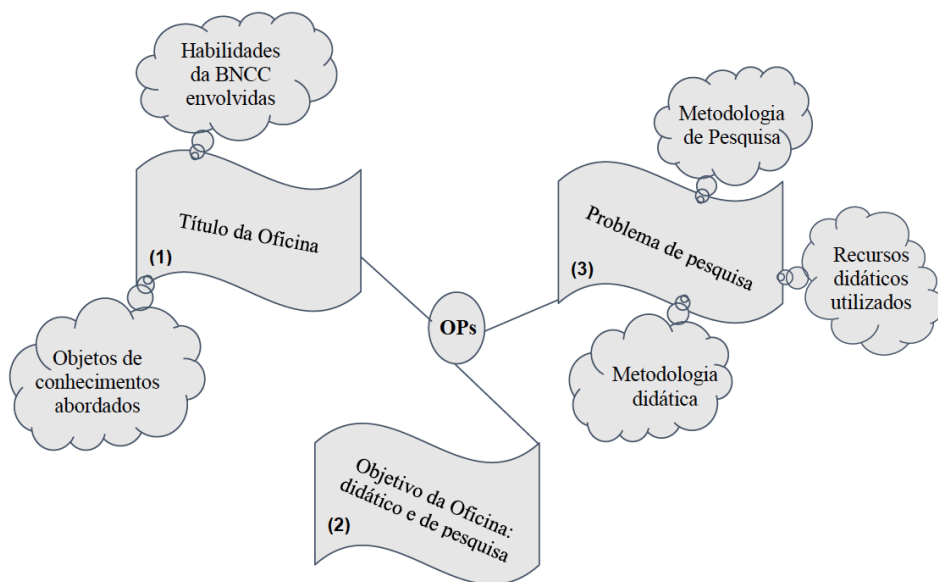
ENFOQUE	METODOLOGIA EMPREGADA	ÁREA TEMÁTICA	HABILIDADES/ DESCRITORES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	RECURSOS
Tendências em Educação Matemática					
BNCC - Matemática					
Metodologias Ativas					
ALGUMAS AÇÕES	GRUPO RESPONSÁVEL				DATA DE APLICAÇÃO
OBMEP					Março a Abril
Plantão tira dúvidas					Semanal
Aulões para o ENEM					Outubro a Dezembro
Oficinas Pedagógicas					Mensal
Gincana de Matemática					Fim de Ano Letivo
Olimpiada de Nivelamento em Matemática e Conhecimentos Gerais - Interna					A cada Bimestre

Fonte: Os autores.

Destaca-se que a centralidade assumida neste plano de ação para o Pibid-Matemática buscou prezar pela formação inicial dos estudantes integrantes do programa, pela formação continuada dos professores da escola e pela aprendizagem matemática centrada nos estudantes da escola com vistas a excelência da formação profissional e da educação básica de qualidade.

As oficinas pedagógicas foram ações pedagógicas pensadas, elaboradas e executadas pelos pibidianos emW todas as turmas do Ensino Médio da escola parceira sob a coordenação dos professores universitários, supervisão do professor supervisor e parceria com os três professores de matemática da referida escola. A figura 1 apresentada a seguir, traz um esquema-roteiro de planejamento de cada oficina.

Fig.1 – Esquema-roteiro das oficinas pedagógicas (OPs).



Fonte: Os autores.

O referido esquema-roteiro apresenta alguns pontos centrais para a construção das oficinas pedagógicas, sendo todos os itens desenvolvidos de forma coletiva. O título de cada oficina, por exemplo, contou devidamente com a participação dos professores da escola e tendo em vista as habilidades fragilizadas apresentadas pelos estudantes em matemática. A partir daí, tinha-se um objetivo didático e de pesquisa delineado para o progresso do trabalho junto com um problema de pesquisa e uma tecitura metodológica didática e de pesquisa como suporte operacional – a exemplo de recursos didáticos, encontros síncronos, instrumentos de coletas de dados e atividades pedagógicas de aprendizagem, de revisão e de avaliação.

Por fim, os questionários que completam o repositório documental do projeto envolvem registros de pesquisas que vêm sendo pensadas, mapeadas

e desenvolvidas no interior do projeto através de formações continuadas, produções acadêmicas, leituras teóricas, registros individuais e coletivos – a exemplo de mapas mentais, resumos de artigos lidos, escrita de artigos e questionários de coleta de dados.

Assim sendo, na próxima seção apresenta-se as práticas formativas e as práticas escolares que vêm sendo desenvolvidas no seu âmbito interno e na Escola Estadual Cidadã Integral Senador Rui Carneiro – situada no município de Mamanguape/PB, realçando como o projeto vem resistindo em tempos de pandemia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para as práticas formativas do Pibid-Matemática nesses tempos de pandemia, buscou-se explorar um novo caminho sob outros olhares: uma sala virtual no classroom denominada “PIBID 2021”. No ano de 2020 as atividades formativas foram desenvolvidas no tópico/tema “PIBID – MATEMÁTICA – 2020”; já no corrente ano as atividades formativas que vêm sendo desenvolvidas estão sob o tópico/tema “PIBID – MATEMÁTICA – 2021”.

No ano de 2020, registrou-se inicialmente um estudo orientado da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018) e do Programa Estratégico Curricular (PEC) do Ensino Médio do 4º bimestre da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba – SEECT/PB (PARAÍBA, 2020).

Dentre várias pretenções, esses estudos iniciais envolvendo os documentos oficiais trazendo saberes curriculares em torno da educação brasileira e paraibana fez-se necessário para que os pibidianos viessem a ter um panorama geral do funcionamento da escola parceira, da organização curricular do ensino de matemática e das expectativas de aprendizagens matemáticas remodeladas em competências e habilidades. No plano teórico, Tardif (2012) por exemplo, destaca a importância dos professores se apropriarem dos saberes curriculares tanto na formação profissional quanto no trabalho docente. Nesse sentido, estes saberes são definidos pelo autor nos seguintes termos:

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente

sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2012, p. 38).

De fato, estes saberes permitem ao professor mobilizar sua disciplina escolar no trato de seus objetivos, conteúdos e métodos, vislumbrando possibilidades didático-pedagógicas voltadas para o saber-fazer docente adotando e contrapondo propostas curriculares que estão sendo propostas pela instituição escolar.

Ademais, este caminho inicialmente trilhado também constituiu um reparo no que diz respeito aos contributos do Pibid-Matemática da UFPB-Campus IV para a formação de professores e futuros professores de matemática, uma vez que em pesquisas desenvolvidas por Alves e Alves (2014) e Costa, Santana e Alves (2020), por exemplo, o projeto já indicava contribuições para os saberes disciplinares e pedagógicos e tímidas contribuições voltadas para os saberes curriculares. Nessen sentido, pesquisas como a de Alves, Costa e Santana (2021) acerca dos fazeres, saberes e dizeres dos pibidianos na primeira experiência de iniciação à docência na escola parceira e a de Alves *et. al* (2020) acenam para um grau de valor e importância que os pibidianos atribuíram igualmente aos saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes digitais e trabalho em equipe e o quanto à apropriação destes saberes corroboram para a identidade docente destes pibidianos.

A partir da mobilização destes saberes curriculares no estudo dos documentos oficiais, foi proposto o planejamento e a execução de uma oficina pedagógica na escola parceira e o preenchimento de uma quiz de aprendizagem/pesquisa sobre a BNCC (BRASIL, 2018). No que diz respeito a oficina pedagógica é possível verificar como os pibidianos se portaram desde o planejamento até o processo de reflexão após sua aplicação na escola parceira em Alves, Costa e Santana (2021).

Por outro lado, no tocante ao quiz de aprendizagem/pesquisa em torno do estudo da BNCC, os dados estão em fase de tabulação e resultará em um trabalho a ser publicado em dias vindouros. Esta proposta investiga visa compreender, por exemplo, como os pibidianos entendem a BNCC e como eles a consideram importante no âmbito da educação brasileira e para a formação do professor que ensina matemática.

Entrementes, foi possível observar nos dados empíricos (material da oficina: slides, atividades propostas) que a maneira como os pibidianos organizaram o ensino e a aprendizagem de matemática na primeira experiência

de iniciação à docência prevaleceu a ideia de conteúdos em detrimento de competências e/ou habilidades, tendo inclusive a presença de conteúdos obsoletos para o cenário curricular atual do ensino de matemática – como função injetora, sobrejetora e bijetora. Nesse sentido, este cenário realça a importância de estudos e pesquisas.

Pasmem, no ano de 2021 os resultados obtidos nas práticas formativas já registraram a leitura dirigida de três artigos científicos e a produção/produto de mapas mentais, comentários e aprendizagens construídas através dessas leituras. No quadro 2 apresentado a seguir, demarca-se as leituras realizadas pelos pibidianos e algumas de suas narrativas.

Quadro 2 – Leitura de artigos científicos no Pibid-Matemática em 2021.

ARTIGO	AUTORES	PRODUTO/PRODUÇÃO
DESAFIOS, PERCALÇOS E CONQUISTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS COM O USO DE JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DA GEOMETRIA	Costa <i>et. al</i> (2021)	Narrativas contendo comentários e aprendizagens construídas
PRÁTICAS DE LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA PERANTE A PANDEMIA DO COVID-19	Alves <i>et. al</i> (2020)	Narrativas contendo comentários e aprendizagens construídas
ARTIGO DE ESCOLHA LIVRE, MAS RELACIONADO A UM TEMA DE INTERRESE PARA PRODUÇÃO DE UMA OFICINA PEDAGÓGICA	-----	Mapa mental e apresentação em encontro síncrono

Fonte: Os Autores.

Está prática também se configurou como um novo caminhar sob outros olhares em trabalho formativo no Pibid-Matemática e o intento de fomentar esta ação formativa e acadêmica a um só tempo envolveu estimular a prática de leitura de artigos científicos desde os primeiros períodos universitários para que pudessem ir entendendo como funciona o movimento da escrita acadêmica e como uma ação didática-pedagógica também pode se transformar em um artigo científico para publicação em eventos acadêmicos/científicos. Nesse sentido, além de registrarem suas aprendizagens e comentários sobre os artigos lidos, os pibidianos foram desafiados e

demarcarem os elementos principais do artigo – a exemplo do objetivo geral, problema de pesquisa e metodologia. Sobre este material, entende-se que sejam empreendidas estudos e pesquisas futuras para identificar, por exemplo, os contributos registrados pelos pibidianos em seus comentários, aprendizagens e construção de mapas mentais a partir da leitura supracitada dos artigos científicos.

Desta forma, entende-se que o ato de ler permite ao pibidianos (especificamente) a prerrogativa de se tornarem conhecedores de sua área de formação e atuação profissional, de como a comunidade científica se constrói e se desenvolve enquanto campo profissional e científico, de se tornarem leitores críticos e bons escritores que enxergam a si mesmos, que enxergam o mundo e que se enxergam no mundo enquanto sujeitos responsáveis capazes de dialogar com o real e propor intervenções transformadoras (FREIRE, 2003; MORIN, 1998; 2000; 2005). Assim sendo, Freire (2003), por exemplo, realça que a “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, 2003, p. 13).

Após as leituras e registros dos pibidianos em torno dos artigos científicos, abriu-se o trabalho da escrita de um artigo científico e o desenvolvimento de oficinas pedagógicas na escola pareceira. E nesse cenário é perceptível como o texto e o contexto se fundem em seus fazeres com dinamismo e melhor qualidade. A partir do artigo de leitura livre, que foi elegido com pretensões de elaborar uma oficina pedagógica, os pibidianos foram desafiados a escreverem seu primeiro artigo científico sob a orientação dos coordenadores e supervisor. O processo foi marcado de idas e vindas, de dificuldades de escrita, de leituras de outros artigos, de construção teórica e de articulação entre a teoria e a prática. Entrementes, as produções foram concluídas e submetidas com sucesso em um evento nacional. O quadro 3 apresentado a seguir, traz os primeiros artigos produzidos pelos pibidianos.

Quadro 3 – Artigos produzidos pelos pibidianos no Pibid-Matemática em 2021.

ARTIGO	EVENTO	MODALIDADE DO TRABALHO
RESSIGNIFICANDO O TEOREMA DE PITÁGORAS: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DOS SABERES DOS ALUNOS	VII Escola de Inverno de Educação Matemática Escola de Inverno de Ensino de Física	Relato de experiência
AS FUNÇÕES MATEMÁTICAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA		Comunicação Científica
OS SOFTWARES MATEMÁTICOS COMO FERRAMENTA DE AUXÍLIO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE FUNÇÕES MATEMÁTICAS		Comunicação Científica
PENSAMENTO ESTATÍSTICO: UM ESTUDO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS MEDIDAS DE TENDÊNCIA CENTRAL		Comunicação Científica
A PERCEÇÃO DA MATEMÁTICA FINANCEIRA NO COTIDIANO DOS DISCENTES		Comunicação Científica

Fonte: Os Autores.

Estes trabalhos comporão os anais do referido evento, que ainda não foi publicado, razão pela qual não foi mencionado os autores dos respectivos trabalhos no quadro supracitado. Outro ponto importante a destacar é que estes trabalhos são oriundos de oficinas pedagógicas desenvolvidas na escola parceira, o que configura laços estreitos entre universidade e escola; pesquisadores, professores; futuros professores e estudantes; teoria e prática; ensino e aprendizagem; Pibid, matemática, formação profissional e ensino remoto; Pibid, matemática, resistência e pandemia.

No momento atual do Pibid-Matemática, no tange as práticas escolares, registra-se uma produção de nove oficinas pedagógicas, versando sobre diferentes objetos de conhecimento matemático nas três séries do Ensino Médio. Ações como a preparação para a OBMEP 2021 não foi possível de ser realizada em virtude do “arrocho” no horário escolar, afetando drasticamente a disciplina de matemática, que na modalidade presencial disponha de 6 horas/aulas semanais, passou a dispor de apenas duas horas/aulas.

Outra situação envolve o plantão tira dúvidas, que também não vem funcionando em virtude do horário das aulas na escola parceira funcionar pela manhã e a tarde o espaço ser reservado para a realização e entrega das atividades escolares. No fim do ano passado, também não foi possível realizar a gincana de matemática como de costume no ensino presencial, pois o ano letivo da escola parceira se arrastou até o fim de janeiro do corrente ano.

Este cenário elucida categoricamente o quanto o Pibid-Matemática está imbricado na escola parceira e vice-versa. A pandemia não só tem trazido desafios, percalços e conquistas para a escola, mas também para o Pibid-Matemática. Nesse sentido, situa-se a necessidade de continuar trilhando o caminho da certeza na incerteza, esperando o inesperado brotar e aprimorando a estratégia de lidar com ela no trato de explorar esses e outros caminhos com outros olhares, já que a educação do futuro se faz no *complexus* (o que é tecido junto) dos acontecimentos paradoxais envolvendo certeza/incerteza, determinismo/aleatoriedade, ordem/desordem/organização/autoorganização, presencial/remoto (MORIN, 1998; 2000; 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados e discussões tecidas neste artigo se pautaram na pesquisa descritiva de abordagem qualitativa para fomentar um diálogo sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Matemática da UFPB/Campus IV – destacando as práticas formativas e escolares que vêm sendo desenvolvidas no seu âmbito interno e na Escola Estadual Cidadã Integral Senador Rui Carneiro – situada no município de Mamanguape/PB.

Sem qualquer pretensão de esgotar ou vencer a totalidade e as partes destas experiências e práticas, o marco do diálogo se constituiu como conteúdo de análise para investigar como o Pibid-Matemática vem resistindo nestes tempos de pandemia no seu movimento interno de formação inicial de professores e junto a escola parceira no que tange, sobretudo, as primeiras experiências de iniciação à docência através de planos e roteiros de ação em torno de práticas de pesquisa, leitura e escrita de artigos e desenvolvimento de oficinas pedagógicas.

Nesse sentido, a maneira como o Pibid-Matemática vem resistindo aos tempos de pandemia envolve tanto um trilhar por caminhos já conhecidos sob a égide dos tempos atuais quanto a adoção de outros caminhos com outros olhares. As oficinas pedagógicas ganharam uma nova dinâmica

em virtude do cenário educacional atual e a adoção inédita de uma sala virtual para as práticas formativas conjuntamente com a leitura de artigos acompanhados de comentários e aprendizagens revelaram o quanto a universidade-escola mediatizados pelo Pibid-Matemática estão tecidas/imbricadas em suas conquistas e desafios impostos pela pandemia.

Destaca-se ainda a subtração ou a não possibilidade de desenvolver algumas práticas corriqueiras da modalidade presencial para que estas novas ações pudessem emergir, mas também o quanto o projeto tem se fortalecido na conjuntura dos saberes docentes – especialmente nos saberes curriculares.

No plano teórico, este movimento de resistência, sobrevivência e resignificação tem ganhado fôlego e sustentação em virtude da compreensão e aproximações admitidas com alguns dos princípios do pensamento complexo, dentre os quais pode-se pontuar o princípio da incerteza, a espera do inesperado e a estratégia como arte para enfrentar as incertezas (MORIN, 1998; 2000; 2005).

O novo brota sem parar, diz Morin (2000). E assim sendo, “Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado” (p. 31). Mas, isso não é suficiente, pois “quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo” (p. 31). É neste movimento que tem-se buscado assentar as práticas formativas e as práticas escolares do Pibid-Matemática no seu movimento interno e junto a escola parceira.

O método adotado neste processo aberto, *complexus* e inacabado é tão somente a estratégia, situada por Morin (1998) como a “arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza” (p. 192).

E também justamente devido a este processo a um só tempo aberto e inconcluso que a pesquisa aqui apresentada desvela-se em novas investigações em torno do repositório documental pertinente ao projeto. A estes propósitos, reafirma-se o compromisso de continuar os estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. A.; ALVES, F. T. O.; SILVA, J. P. Estreitando laços entre a escola e a universidade: os contributos do projeto pibid para a formação de professores e futuros

professores de matemática. 4ª ESCOLA DE INVERNO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E 2º ENCONTRO NACIONAL PIBID MATEMÁTICA – Educação Matemática para o Século XXI: trajetórias e perspectivas, 4., 2., 2014, Santa Maria. **Anais eletrônicos...**, v. 1, n. 1, Santa Maria: UFMS, 2014. p. 1-10. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/534/2020/03/CC_ALEVES_CARLOS_ALEX.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

ALVES, C. A.; SANTANA, A. L. L. S.; COSTA, C. G. A autoavaliação na formação inicial: os fazeres, os saberes e os dizeres de pibidianos na primeira experiência de iniciação à docência. VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PRÁTICAS DE EDUCATIVAS – SECAMPO, 7., 2020, Mamanguape. **Anais eletrônicos...**, Mamanguape: Editora UFPB, 2020. p. 947-969. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1KCD9g_vtFr4IWuu254p6nmWZs511PvPC. Acesso em: 20 set. 2021.

ALVES, C. A. *et al.* **A construção da identidade docente do professor de matemática: contribuições do pibid.** Avaliação: Processos e Políticas – Volume 02... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 39-55. Disponível em: <https://editora-realize.com.br/artigo/visualizar/65188>. Acesso em: 01 out. 2021.

ALVES, J. H. A. *et al.* Práticas de lógica de programação na formação inicial de futuros professores de matemática perante a pandemia do covid-19. VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PRÁTICAS DE EDUCATIVAS – SECAMPO, 7., 2020, Mamanguape. **Anais eletrônicos...**, Mamanguape: Editora UFPB, 2020. p. 904-922. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1KCD9g_vtFr4IWuu254p6nmWZs511PvPC. Acesso em: 30 set. 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 257-275, mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** ensino fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

COSTA, C. G.; SANTANA, A. L. L. S.; ALVES, C. A. **Dilemas, possibilidades e conquistas: a percepção dos licenciandos do pibid/matemática/ufpb no processo de formação de professores.** Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68338>. Acesso em: 01 out. 2021.

COSTA, C. G. *et al.* **Desafios, percalços e conquistas em tempos de pandemia: experiências com o uso de jogos digitais no ensino da geometria.** E-book: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos - Volume 01... Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 644-658. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74111>. Acesso em: 20 set. 2021.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo #22**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT). **Plano Estratégico Curricular (PEC).** Ensino Médio Integral. 4º Bimestre. João Pessoa, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade** - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020.

VALENTE, G. S. C. *et al.* O ensino a distância frente às demandas do contexto pandêmico: Reflexões sobre a prática docente. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, p. 1-13, jul. 2020.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler.** 1º ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

SUNAMITA DE SOUZA BELIDO

Mestranda do Curso de Ciências da Educação da Universidade de Sol UNADES – PY, sunamita.belydo@hotmail.com;

RESUMO

Desde o início de março de 2020, foi declarada pela Organização Mundial de Saúde a pandemia causada pelo novo coronavírus – COVID-19, tem levado autoridades governamentais de todo o mundo adoção políticas públicas para a minimização do avanço e dos impactos da doença. A pandemia acelerou a digitalização dos mais diversos setores do Brasil e do mundo. Na educação, o ensino remoto emergencial foi – e continua sendo – a realidade de muitos alunos, pais e professores. Foi decretada a suspensão de aulas presenciais e sua consequente substituição por atividades não presenciais, por meio do ensino remoto. A proposta de educação a distância, em todos os níveis de ensino, tem sido discutida como solução massiva enquanto durar a situação de emergência de saúde pública. Diante desse contexto, este trabalho, objetiva discutir as relações dialógicas entre ensino e identidade leitora na perspectiva da cultura digital diante das recomendações do Ministério da Educação, com o intuito de refletir sobre a importância dos letramentos tradicionais e digitais para a efetiva qualidade do processo de ensino e aprendizagem em tempos de isolamento social.

Palavras-chave: Pandemia, Alfabetização, Letramento.

INTRODUÇÃO

O momento é de grandes desafios. A aguda crise de saúde pública causada pela pandemia do novo coronavírus tem gerado outras crises: econômica, social, humanitária. Na educação infelizmente não é diferente. O processo de alfabetização que já era bastante desafiador, ganhou proporções ainda maiores com a chegada do novo Corona vírus. Esse cenário da educação vem se desenhando desde 2020, quando foi declarada pela Organização Mundial de Saúde a pandemia. Com a velocidade da contaminação pelo vírus, medidas de distanciamento, isolamento social e quarentena, ocorreram mundialmente e se fez necessário a paralisação das aulas presenciais e a implantação de modelos de ensino a distância como alternativa para dar continuidade às aulas suspensas. Essa alternativa foi essencial para que os estudantes não ficassem sem aulas e o ano letivo não fosse totalmente prejudicado.

A alfabetização é compreendida como o processo de apropriação do sistema de escrita de uma língua (SOARES, 2004), e no contexto da pandemia, alunos e professores alfabetizadores tiveram que interromper esse processo de alfabetizar de forma presencial.

Desse modo, é certo que a pandemia trouxe muitas mudanças na vida e na rotina de todos, e a educação também mudou, tornando-se virtual, surgindo muitos desafios.

Entretanto, tanto os professores quanto os alunos tiveram que lidar com novos desafios para manter a qualidade do ensino e, em alguns casos, conciliar os problemas já existentes no ensino público com os recentes problemas criados pelo ensino remoto; as dificuldades são enormes, mas algumas possibilidades foram sendo implementadas. Porém, apesar dos desafios do trabalho com aulas remotas e todas as implicações decorrentes dos problemas atuais, é preciso pensar em propostas pedagógicas que sejam possíveis de executar, levando em conta o contexto no qual o aluno está inserido.

A Covid-19 tem desvelado e aprofundado as desigualdades educacionais e de condições de aprendizagem e desenvolvimento de nossas crianças, adolescentes e jovens. Para aqueles que estão na alfabetização, a situação é ainda mais delicada, pois a etapa exige um trabalho bastante intensivo de estímulo, acompanhamento, avaliação e mediação para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. É um trabalho de um docente. Mas, neste

momento de isolamento social, em que gestores educacionais e educadores têm se desdobrado para garantir alguma forma de acesso à educação, precisaremos obrigatoriamente do apoio dos familiares.

METODOLOGIA

A fim de alcançar o objetivo de desenvolver uma discussão teórica sobre o assunto estudado, qual seja a importância da alfabetização e dos letramentos tradicionais e digitais diante das atuais recomendações do Ministério da Educação para as instituições de ensino em tempos de pandemia da COVID-19, esta pesquisa classifica-se como sendo de abordagem qualitativa e dialética. Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental e bibliográfica, sustentada pelos pressupostos epistemológicos dos seguintes autores: Santos (2020), Santaella (2014), Soares (2009), Coscarelli & Ribeiro (2014) e Kleiman (1995).

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados, optou-se pelo viés descritivo, principalmente em referência à observação, registro e interpretação das políticas públicas recentemente adotadas no âmbito da educação, em comparação com a atual realidade fática educacional.

Tendo em vista a abrangência e a dimensão do referido tema, bem como a necessidade de contextualização e posicionamento crítico em relação aos fenômenos estudados, a construção metodológica deste estudo também decorreu do material empírico obtido por meio da observação e análise de notícias, reportagens, instrumentos normativos e legais, entre outros textos, envolvendo a pandemia da COVID-19 no Brasil e no mundo.

Por fim, a estrutura deste trabalho está organizada por meio da discussão dos seguintes pontos: as políticas educacionais adotadas no Brasil nos últimos meses e as diferentes perspectivas dos letramentos tradicional (análogo) e digital como práticas sociais em tempos de isolamento social.

DESENVOLVIMENTO

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2020), argumenta sobre os desdobramentos da pandemia à luz da situação mundial econômica e política dos últimos anos. Para o referido autor, o período de quarentena demonstra a necessidade de adaptação das sociedades a novas possibilidades de vida, necessária ao bem comum. Para ele, “[...] esta situação torna-se

propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI” (Santos, 2020, p.29).

Inclui-se a necessidade de um olhar crítico para nosso contexto educacional, nessa situação no que se refere à adoção de políticas públicas para a redução dos impactos da pandemia na educação. Conforme os últimos dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), órgão que monitora os impactos da pandemia na educação, o fechamento de instituições de ensino afeta diretamente mais de 72% da população estudantil no mundo (Unesco, 2020).

Houve a suspensão de aulas presenciais dos cursos em andamento em todo o território brasileiro durante o período de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), as redes de ensino de todo país tiveram que reorganizar e redefinir os métodos e formas para garantir a mediação e o processo de ensino-aprendizagem.

As formas utilizadas em todo país foram as mais diversas. A maioria das redes optou por utilizar instrumentos (plataformas online, aplicativos, transmissão por televisão e rádio) que permitissem que as atividades ocorressem de forma remota. Professores precisaram reorganizar as formas de ensinar, planejar e mediar para garantir a aprendizagem dos estudantes. E os estudantes, e suas famílias, precisaram reorganizar o modo de aprender, para que conseguissem realizar tal processo sem a presença física de um profissional preparado.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em plenária virtual na segunda quinzena de abril de 2020, o Parecer CNE/CP nº5/2020, que contempla novas diretrizes de mitigação dos impactos causados pelo COVID-19 no fluxo do calendário escolar dos sistemas e redes de ensino no Brasil, em todos os níveis, etapas e modalidades. Em linhas gerais, tais diretrizes recomendam a soma de esforços para que os gestores da educação criem ou reforcem, dentro de suas condições e possibilidades, plataformas públicas para aulas on-line em todos os níveis de ensino, tanto em períodos de normalidade como em situações emergenciais como a atual.

É inegável que a manutenção das atividades de ensino durante o período em que se está em casa é crucial para minimizar os prejuízos da ausência das aulas presenciais. Entretanto, ao mesmo tempo em que a proposta de ensino digital e a tecnologia apresentam-se como propulsoras de novos fazeres pedagógicos, trazem efetivas implicações educacionais, o que

instiga reflexões imprescindíveis sobre a utilização das textualidades produzidas e acessadas em ambientes virtuais na contemporaneidade.

Consoante tais questões, o presente trabalho propõe um olhar sobre as relações dialógicas entre práticas de ensino, tecnologia e identidade leitora na perspectiva da cultura digital e do letramento, com vistas a discutir a inclusão do letramento digital no sistema escolar como alternativa para enfrentar o problema do distanciamento físico e social na pandemia da COVID-19.

Alfabetização: mais que ler e escrever

A alfabetização sempre foi um desafio no Brasil, em tempos de pandemia esse quadro pode ficar ainda pior.

Muitas transformações têm ocorrido na compreensão acerca da alfabetização nas últimas décadas, a partir de conhecimentos oriundos de diferentes campos do conhecimento e de modos diferentes de compreender a aprendizagem, a escrita, a aprendizagem da escrita e sua relação com o processo de letramento.

A natureza do processo de apropriação do sistema de escrita alfabético, que representa sons da língua por letras, exige práticas de ensino que conduzam a criança a ter consciência dos sons da língua – consciência fonológica, a ter consciência da possibilidade de segmentação da cadeia sonora em sílabas, de enfim identificar os sons menores nas sílabas, os fonemas, que não são pronunciáveis, mas são identificáveis por procedimentos de base linguística, e compreender que são esses pequenos sons, os fonemas, que são representados por letras ou grafemas, constituindo a língua escrita.

O sistema alfabético de escrita é um artefato cultural complexo que a humanidade levou milhares de anos para inventar, a criança precisa, de certa forma, “reinventá-lo”, e isso acontece ao longo de seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. O alfabetizador precisa conhecer bem o sistema de representação de fonemas em grafemas, acompanhar as possibilidades das crianças de compreender esse sistema complexo e bastante abstrato respeitando seu progressivo desenvolvimento cognitivo e linguístico, para assim poder orientar o processo de aprendizagem das crianças. A interação entre criança e alfabetizador é essencial nessa orientação, e a presença do alfabetizador muito dificilmente pode ser substituída por um adulto não formado para essa ação educativa.

Por meio de abordagens interacionista, sociointeracionista e histórico-cultural da Psicologia, passamos a compreender a aprendizagem como processo que envolve interações e mediações sociais e simbólicas, em relações nas quais os aprendizes têm lugar de sujeitos ativos, que participam, agem e produzem significações acerca dos objetos de conhecimento com os quais interagem em contextos de mediação.

No campo da linguística, estudos passam a propor um modo mais amplo de compreensão da linguagem. De meio de comunicação e expressão do pensamento, passa a ser pensada como interação social-verbal, como atividade de produção de sentidos que se materializam em textos que, por sua vez, se configuram como dizeres contextualizados, onde se reconhece autor, destinatário, conteúdo, objetivo e estratégia (GERALDI, 1987). A partir dessa concepção, aprende-se a linguagem praticando-a, usando-a, produzindo textos orais e escritos. Assim, enquanto modalidade da língua verbal, a escrita passa a ser compreendida como linguagem; sua aprendizagem, bem como seu ensino, precisa considerar os sujeitos aprendizes como agentes, produtores de textos que a aprendem enquanto a usam/produzem e compreendem sentidos por meio da escrita, numa perspectiva discursiva (SMOLKA, 2012).

De modo mais específico, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985) apontaram que o aprendizado da escrita envolve, mais que aspectos percepto-motores relativos às letras, sua forma gráfica e valores.

Segundo Magda Soares: a atual pandemia veio acrescentar novos desafios, afastando as crianças das escolas e das alfabetizadoras na fase fundamental do processo de escolarização. Por um lado, foi interrompido o processo de alfabetização no início do período em que a interação alfabetizadora-criança é indispensável, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita.

Por outro lado, o afastamento das crianças da escola interrompe um processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na “cultura escolar”. Tfouni distingue alfabetização e letramento para o autor:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. [...] A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez,

focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. [...] procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. (TFOUNI, 1995, p. 9-10).

Os letramentos dependem do processo de alfabetização para serem desenvolvidos e, quanto mais consolidado o letramento tradicional, melhor será o letramento digital também. O letramento digital compreende interagir e entender as relações de interação no ciberespaço, as socio interações nos espaços digitais provoca na realidade social mudanças de comportamento e aquisição de novas habilidades. Assim, Soares afirma que,

[...] diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. (SOARES, 2002, p.144).

Por isso o letramento digital é um tópico importante a ser discutido. Este letramento digital se refere ao modo de ler, escrever e interpretar informações, códigos e sinais, verbais e não verbais, com o uso de dispositivos digitais. Aborda o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas ao uso da tecnologia.

Letramento

O letramento surgiu para atender uma nova realidade social, na qual se tornou imprescindível o desenvolvimento de habilidades a serem utilizadas para ler e escrever no contexto das práticas sociais, não somente realizar a leitura e escrita de palavras.

Segundo Magda Soares, professora, pesquisadora e escritora da área da Educação: “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, uma condição ou estado que adquire um indivíduo ou até mesmo um grupo social como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

O letramento é um processo que permite a inserção do indivíduo na sociedade, que por meio da linguagem se constituiu e se desenvolveu mediante a interação, a comunicação e a atuação sobre o meio.

A sociedade se informa e se comunica por meio da linguagem, e a diversidade cultural e multiplicidade semiótica envolvidas na construção de textos e sentidos, a cada dia requerem interpretação cada vez mais apurada para haver uma compreensão e comunicação eficientes.

Alfabetização e letramento

É muito comum confundir letramento com alfabetização, entretanto, são conceitos distintos, mesmo que interajam entre si e sejam considerados indissociáveis e interdependentes.

A alfabetização diz respeito ao conhecimento e aprendizado da escrita alfabética, visando o domínio do sistema alfabético e ortográfico para sua decodificação, ou seja, a aquisição do sistema convencional da escrita.

O letramento é um processo mais amplo, possibilita o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e práticas de uso do sistema convencional da escrita na produção e compreensão de textos inseridos nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Sendo assim, o processo de alfabetização é finito, enquanto o letramento é uma construção permanente, considerando que ao longo da vida nos deparamos com diferentes discursos, aos quais precisamos interpretar e atribuir sentidos.

A principal diferença entre ambos reside no fato de que a alfabetização ensina a codificar e decodificar o sistema de escrita, e o letramento ensina a dominar e empregar adequadamente a linguagem no contexto das práticas sociais.

A participação da família

Sabemos que isso está longe de ser a realidade de todos, mas, para aqueles que podem ficar isolados em casa, a pandemia é uma oportunidade de aproximação com os filhos. E vivenciar e participar do aprendizado da escrita e da leitura é descobrir uma nova faceta de seu desenvolvimento: os olhos que brilham a cada nova descoberta, o raciocínio afiado e as observações inusitadas.

A necessidade de apoio familiar no ensino remoto parece óbvia, a constituição dessa postura é muito mais complexa do que se pode imaginar, razão pela qual muitos pais ficaram desorientados. Alguns ajudam quando podem, por vezes, delegando a tarefa a irmãos mais velhos. Outros tentam

assumir o papel de professor, o que justifica, em muitos casos, sentimento de culpa pelas limitações metodológicas e pedagógicas, reconhecidas até mesmo pelas crianças. A esse respeito, são comuns os relatos: “Meu filho me diz que eu não sei ensinar, que não é assim que a professora faz”, “Na minha época, não era desse jeito que a gente aprendia... hoje a escola é diferente”. Há, ainda, aqueles que, com o propósito de garantir o cumprimento das tarefas escolares, fazem a lição das crianças e pedem que elas copiem “igualzinho”, no caderno, para mostrar para a professora. Como resultado desses diferentes procedimentos, ou as tarefas propostas pela escola não são postadas, ou são enviadas parcialmente e de modo irregular, ou ainda, chegam tão impecáveis que não é possível detectar o que, de fato, foi feito pelo aluno.

Não se pode esperar que familiares substituam os professores, que são profissionais formados para ensinar. Além disso, uma parte importante do processo de alfabetização se dá na interação com os colegas e por meio da mediação docente.

Em respostas à diversidade de posturas, aparecem demandas absurdas de “formar pais para o ensino”, como se eles pudessem realmente assumir o papel dos professores. É nesse contexto que se justifica a necessidade de se definirem com clareza as relações com a escola e os âmbitos de responsabilidade: o apoio da família só se justifica como mediação do ensino.

Independente do distanciamento social, a participação dos pais em toda vida escolar dos filhos sempre se fez importante, no processo de alfabetização não é diferente, se faz ainda mais essencial, já que a criança precisa receber estímulos e acompanhamento, sem essa participação, não conseguirá ir muito longe e dificilmente alcançara seus objetivos, com isso os prejuízos serão maiores ainda. A escola, mais do que nunca, precisa do apoio familiar neste momento tão difícil no qual todos passamos. Faz-se necessário que cada um cumpra seu papel de modo a garantir o direito fundamental do aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No atual contexto de adoção de atividades não presenciais em diversos suportes pelos sistemas de ensino, há múltiplas formas de se concretizar a leitura. Vivemos a “cultura da convergência”, conforme os pressupostos de Henry Jenkins (2006), para quem os produtos das novas e tradicionais mídias

são desapropriados, tornam-se híbridos, relacionam-se, dialogam, e interpenetram-se com outros formatos e linguagens.

A leitura e a escrita, na qualidade de práticas sociais, não constituem meramente atitudes mecânicas de decodificação de sons e letras. Deixar de ser analfabeto e tornar-se alfabetizado, ou seja, apenas aprender a ler e a escrever, não significa que o sujeito adquiriu a condição de quem faz da leitura e da escrita uma prática social, capaz de responder às contínuas exigências e demandas de seu tempo.

Um leitor competente é aquele que usa efetivamente a linguagem escrita em diferentes circunstâncias de comunicação, de modo a se apropriar das estratégias e procedimentos de leitura característicos das diversas práticas sociais das quais participa, de tal forma que os utiliza no processo de construção dos sentidos dos textos.

A postura dinâmica de compreender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos garante uma efetiva interação do sujeito com os inúmeros textos que circulam na sociedade, sejam tais leituras realizadas dentro ou fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, o termo letramento surge como prática social que designa, na perspectiva de Soares (2009), “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. Em outras palavras, letramento pressupõe o estado ou condição assumida por quem aprende a ler e a escrever, levando em consideração que a escrita carrega em si elementos sociais, culturais, políticos, cognitivos, sendo, assim, capaz de influenciar não só o sujeito que a pratica, mas também o grupo ou o meio em que ele se insere.

Assim, Ibid (2009) ressalta que há diferenças significativas entre alfabetismo e letramento: enquanto alfabetizar um indivíduo significa ensinar a ler e escrever, compreender códigos e símbolos, o ato de letrar quer dizer condicionar a apropriação da escrita e da leitura em práticas sociais. Um indivíduo que não saber ler nem escrever (analfabeto) pode ser, de certa forma, letrado, quando consegue compreender e articular o fenômeno da escrita e leitura como exercícios que proporcionam a socialização; um adulto que não domina a “tecnologia” da leitura e da escrita, mas se interessa por ouvir a leitura de jornais, cartas e demais textos, ou uma criança que ainda não foi alfabetizada, mas brinca de escrever, de ler, folheia livros e gosta de ouvir histórias.

Ainda que o termo “letramento” seja conhecido e extremamente difundido atualmente, é preciso ressaltar que ele envolve uma diversidade de ênfases em sua caracterização. Kleiman (1995), por exemplo, amplia a conceituação de letramento inicialmente apresentada enfatizando que este compreende práticas sociais capazes de dar ao leitor a condição de identidade e de poder. Ela afirma que os estudos sobre o letramento devem estar voltados à transformação da ordem social, ou seja, potencializar, dar poder ao sujeito. Enfim, que o empoderamento da escrita se encontra no acesso e na manipulação da informação. Daí a importância de se estabelecer condições concretas para o letramento nas classes populares.

Com as diversas mudanças nas formas de interação humana, a popularização da internet e a crescente demanda para a incorporação das tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas sociais e escolares, a noção de letramento digital ganha especial importância. Conforme as pesquisadoras Coscarelli & Ribeiro (2014), o letramento digital envolve: práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outros (Ibidem. 2014, n. p.-Verbetes).

Embora o letramento digital abarque definições operacionais e também conceituais, as referidas pesquisadoras complementam que, diante da complexidade de se estabelecer parâmetro único para avaliar o grau de letramento digital de alguém, já que cada contexto pode demandar diferentes usos das tecnologias digitais, é fundamental que os indivíduos “[...] tenham desenvolvido habilidades básicas que lhes permitam aprimorar outras, sempre que isso for necessário”. (Coscarelli & Ribeiro, verbete, 2014).

Nessa perspectiva, ser letrado digitalmente significa não somente possuir a competência de se comunicar com desenvoltura em diferentes situações, mas também saber buscar e selecionar informações diversas no ambiente digital, com capacidade para avaliar criticamente a credibilidade das mesmas, em atenção à autoria e às fontes da pesquisa.

As práticas de letramento, como se sabe, não são restritas ao sistema educacional formal, mas devem ser potencializadas fundamentalmente nas escolas, as quais, assim como outras instituições próprias de uma sociedade globalizada e tecnológica, são consideradas agências de letramento, uma vez que abarcam enorme variedade de leitores, leituras, modos discursivos, tipos e gêneros textuais. Por um lado, há uma geração de jovens profundamente familiarizados com os recursos da Internet, os chamados “leitores

ubíquos”, que conseguem falar ao telefone, conversar em chats e outros aplicativos de redes sociais, ler e-mails, notícias, ouvirem música e ainda estarem atentos ao que acontece no meio físico, simultaneamente. Ao lidar com vários aparelhos conectados, passa a interagir com uma diversidade de mensagens, ao mesmo tempo em que está corporalmente presente em ambientes físicos.

Conforme a pesquisadora Santaella (2014), o perfil cognitivo do leitor ubíquo, que se aproveita dos diferentes recursos tecnológicos para acessar informações e realizar leituras em qualquer espaço e tempo, demonstra que a atenção dispensada é parcial contínua e continuamente parcial, pois responde simultaneamente a distintos focos, sem ater-se demoradamente a nenhum deles. O que caracteriza esse tipo de leitor é uma espécie de “prontidão cognitiva” (com ênfase para sua capacidade de processar paralela e conjuntamente, informações de ordens diversas), que serve para orientar-se entre o espaço virtual multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado.

Essa geração espera que seu modo de ler o mundo seja contemplado na escola, o que nem sempre acontece, pois, tais instituições não conseguem acompanhar em tempo real as mudanças ocorridas na sociedade, por diversos fatores que vão desde o econômico e social ao cultural e geográfico. Por outro lado, enquanto alguns realizam essas práticas sociais de leitura e escrita com desenvoltura, outros, porém, apesar de possuírem acesso a bens materiais e equipamentos tecnológicos de última geração, de dominarem as redes sociais e aparentemente terem incorporado a tecnologia em seus cotidianos, apresentam alguma dificuldade de discernimento e seleção do que é relevante ser lido em meio ao bombardeio de informações disponíveis. Além disso, muitos não possuem habilidades para aproveitar todo o potencial ofertado pelas ferramentas tecnológicas, seja porque necessitam de orientação, seja porque faltam leituras críticas do mundo ou de como potencializar suas práticas.

Não tem sido fácil para as escolas, principalmente da rede pública, manter em funcionamento as aulas no formato remoto, diante de tantos problemas sociais que permeiam as famílias dos alunos, bem como da falta de estrutura tecnológica das instituições de ensino e da pouca ou nenhuma qualificação aos docentes.

Em tempos de pandemia, a criação de ambientes virtuais destinados a práticas de comunicação, leitura, escrita e aprendizado transcende a pedagogia tal como foi pensada tradicionalmente. A visão do professor como

um mero transmissor de conteúdos deve ser superada para ceder lugar à figura de um mediador entre os alunos e essas novas leituras, de um profissional que estimule a troca de conhecimentos e desenvolva estratégias metodológicas que possibilitem a construção autônoma e integrada de um aprendizado contínuo.

Nesse contexto, faz-se necessário que família e escola cada um cumpra seu papel de modo a garantir o direito fundamental do aluno.

É hora de somar forças de modo que cada um dos atores envolvidos neste processo de garantia dos direitos das crianças e adolescentes cumpra seu papel e assim todos colham os bons frutos, mesmo em meio a tantas intempéries.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfatizou-se nesse artigo a importância das práticas sociais de Alfabetização e Letramento na sociedade contemporânea, envolvendo interseções entre ensino, tecnologia e identidade leitora, na perspectiva da cultura digital em tempos de pandemia da COVID-19.

Diante das discussões realizadas, observou-se que, se a criação de um modelo pedagógico que abarque a diversidade de indivíduos em situações distintas de letramento sempre foi um desafio para as escolas, as dificuldades são potencializadas no cenário inusitado do isolamento social. Assim, a realização de práticas letradas que atendam aos anseios de uma sociedade cada vez mais tecnológica exige várias reflexões.

No período da quarentena, a adoção de políticas públicas que atendam ao imperativo de suprir a lacuna deixada pela ausência de aulas presenciais - com a simples transposição das tradicionais práticas pedagógicas para o universo digital - não constitui garantia de que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma efetiva.

Embora a experiência inerente ao ensino presencial deva ser considerada na construção de saberes para o ensino remoto, o desenvolvimento de atividades educativas intermediadas pelos meios digitais requer investimentos em práticas e recursos destinados a tais fins. A implementação de ações díspares sem uma mediação consciente e eficiente, sem condições iguais de acessibilidade e aproveitamento de ferramentas digitais, aliadas à desconsideração das diferentes realidades educacionais, pode ser irremediavelmente prejudicial à oportunização e à oferta de ensino de qualidade.

É preciso refletir, ainda, sobre a importância das instituições de ensino e do professor, visto que a criação de ambientes educativos colaborativos e participativos ultrapassa o formato pedagógico concebido tradicionalmente.

No que se refere ao letramento digital para a formação de professores, vimos que há que se incluir nos programas de formação o caráter reflexivo crítico para que a inserção das novas tecnologias na prática docente não seja apenas mecânica e reprodutor. Antes, que se instrumentalize os professores com o questionamento contínuo sobre o que, como e por que ensinar sua disciplina adotando-se esta ou aquela ferramenta tecnológica. Como agentes do letramento os professores, por meio de sua liderança, devem articular novas ações, proporcionando aos alunos oportunidade de mobilizar seus saberes para participarem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática (Rojo, 2009, p.98).

Auxiliar os alunos no desenvolvimento de competências e habilidades para interpretar, inferir, relacionar ideias em textos de diferentes gêneros e tipos, entre outras práticas, não deve ser atribuição específica do professor de português, mas de todos os docentes de distintos campos do conhecimento. Participação, colaboração e compartilhamento são funções de ambos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, cabendo aos docentes à condução e divisão das tarefas, com vistas à autonomia do aluno e de sua participação social cidadã.

Nesse sentido, o papel das instituições de ensino é imprescindível no sentido de proporcionar a aprendizagem para os ambientes informacionais de novas mídias e tecnologias, com ênfase no letramento digital e na linguagem, pois, tornou essencial para as aulas remotas, criando esforços para aprimorar e elevar o nível de letramento dos indivíduos, e não somente o nível de alfabetização, sendo esta uma necessidade premente nos processos de ensino com vistas a uma aprendizagem realmente significativa. Entretanto, para os professores pouco foi ensinado acerca dele dentro de um modelo de ensino completamente a distância.

Por isso, urge aprofundar os estudos teóricos e pesquisas de campo para a compreensão das propriedades e do funcionamento das textualidades em situações de uso cognitivo ou produtivo no cenário atual, a fim de entender como e quais letramentos as instituições de ensino têm mobilizado nos discentes, por meio de plataformas digitais, nestes tempos de pandemia. Disso dependerá o sucesso ou fracasso quando se pretende incentivar os alunos a manterem o interesse pelos estudos neste cenário de suspensão de aulas

ou de aulas on-line, bem como de prosseguirem estudando e frequentarem as aulas presenciais quando o estado de emergência acabar.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena et al. **Fundamentos para a prática pedagógica na cultura digital**. Ensinar e aprender no mundo digital. Cenpec, São Paulo, 2011.

ABRAFI. (2020). CNE aprova parecer com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e Realização de Atividades não presenciais pós-retorno. Website da Abrafi. [notícia]. Recuperado em 28 de Abril, 2020, disponível em: <https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/3214>

BUZATO, Marcelo El Khouri. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira**: contribuições para a formação de professores. Dissertação de mestrado, IEL, Unicamp, 2001.

BRASIL. (2020a). Conselho Nacional de Educação. (2020). **Parecer CNE-CP Nº 5, de 30 de abril de 2020**, dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Recuperado em 03 de Maio, 2020, disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-005-2020-04-28.pdf>

BRASIL. (2020c). **Portaria nº345, de 15 de abril de 2020**, que altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Ministério da Educação - MEC, Recuperado em 22 de Março, 2020 disponível em: <https://www.mec.gov.br/>

BRASIL. (2020d). Ministério da Educação (2020). **Portaria nº 376, de 03 de abril de 2020**, que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. MEC, Recuperado em 10 de Abril, 2020, disponível em: <https://www.mec.gov.br/>

BRASIL. (2020e). Ministério da Educação (2020). **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Recuperado em 30 de Abril, 2020, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>.

COSCARELLI, C.V. & RIBEIRO, Ana E. (2014). Letramento Digital. In: Frade, Isabel C. A. S et al. (Orgs.). Glossário CEALE*. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita** - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte.

FERREIRA, LC. (2020) Dia da educação: especialistas explicam desafios do ensino durante e pós-pandemia [notícia]. **Website EBC**. Recuperado em 27 de abril, 2020, disponível em: <https://www.ebc.com.br/educacao/2020/04/dia-da-educacao-especialistas-explicam-desafios-do-ensino-durante-e-pos-pandemia>

FOLHAPRESs (2020). Professores e pais acionam Justiça contra ensino remoto [notícia]. Website Folha. Recuperado em 05 de Maio, 2020, disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/noticias/coronavirus/2020/05/03/NWS,139192,70,1668,noticias,2190-professores-pais-acionam-justica-contr-ensino-remoto.aspx>

JENKINS, H. (2009). Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. 2.ed. São Paulo: Aleph.

KLEIMAN, AB. Apresentação. (1995). In: Kleiman, Ângela (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, pp. 07-11.

MANGAN, Patrícia Kayser Vargas; SARMENTO, Dirléia Fanfa; MANTOVANI, Ana Margô. As tecnologias da informação e da comunicação: recortes de experiência no contexto da formação inicial do professor. Colabor@ - **Revista Digital da CVA** - Ricesu, ISSN 1519-8529 Volume 6, Número 22, Fevereiro de 2010, 12 p..

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Ed. Papirus, 21ª Ed., 2013.

PEREIRA, AS, SHITSUKA, DM, PARREIRA, FJ & SHITSUKA, R. (2018). **Metodologia da pesquisa científica**. [E-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Recuperado em 23 maio 2020, disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_MetodologiaPesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1.

ROJO, R. (2009). Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial.

SANTAELLA, L. (2014). Gêneros discursivos híbridos na rede na era da hipermídia. Bakhtiniana. 9(2): 206-16, São Paulo, ago./dez.

SANTOS, BS. (2020). **A cruel pedagogia do vírus**. [e-book]. Coimbra: Edições Almedina. Recuperada em 20 de Abril, 2020, disponível em: <https://www.cpal-social.org/documentos/927.pdf>

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**. Um tema em três gêneros. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. SP: Ed. Cortez, 1995.

O PROFESSOR E OS IMPACTOS EMOCIONAIS FRENTE AO LUTO, POR MORTE, NA EDUCAÇÃO HOSPITALAR - UMA VISÃO RESILIENTE

GENILDA ALVES NASCIMENTO MELO

Doutoranda em Ciências da Educação na Universidad Interamericana- ASU-PY, autor principal.
genida2021@gmail.com;

ANDREIA QUINTO DOS SANTOS

Doutoranda em Ciências da Educação na Universidad Interamericana- ASU-PY, coautor1. andreaia.
quinto@hotmail.com;

CÉLIA JESUS DOS SANTOS SILVA

Mestre em Linguagens e Representações na Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus-BA-BR,
coautor 2. celiaflorzinha@gmail.com;

CARLOS ALEXANDRE LIMA REIS

Mestrando em Ciências da Educação na Universidade Estadual de Santa Cruz-Ilhéus-BA-BR, coau-
tor 3. reis.carlosalexandrelima@gmail.com.

RESUMO

Esta pesquisa se propõe discutir os impactos emocionais, no desempenho da função, enfrentados pelo docente que atua na Educação Hospitalar. Visto que, constantemente se depara com a perda do estudante por morte. Estudiosos sobre a morte e o processo do morrer atribuem determinados comportamentos dos sujeitos, nos últimos séculos, frente a essas situações, o fato de não estarem habituados em conviver com a finitude humana, já que as Ciências Médicas têm se encarregado de afastar as pessoas desses processos, por meio da hospitalização da morte. O professor traz, na formação inicial, a priorização da vida e do viver, onde tudo perpassa na dimensão material, não se pensa o homem sendo finito, impedido de realizações. Assim, esse ambiente de prenúncio de morte iminente promove a desestabilização emocional, com implicações severas sobre o desempenho diário, no processo de ensinar e de aprender. Portanto, uma das maneiras propostas por alguns pesquisadores é que o professor se empenhe na busca de estratégias, que funcionem de forma positiva para uma imunidade emocional. A base referenciada mostra o medo da morte como fruto da cultura de cada época. Portanto, para amenizar o sofrimento usa-se eufemismos, por que o assunto tratado tornou-se um tabu social. O sofrimento do profissional em Educação Hospitalar acontece, não só pelo histórico cultural, como também pelo vínculo criado entre professor-aluno. Entretanto, é preciso que haja uma educação para a morte, visto que ela é a única certeza que a vida traz. Dessa forma, a resiliência será um caminho a ser buscado. O método é de abordagem qualitativa, em que é possível manter diálogo entre os pares e valorização do outro; em caráter bibliográfico – a pesquisa por meio de leituras e investigações testadas. Os resultados apontam para busca de estratégias para o enfrentamento do luto, que favoreçam habilidades para fortalecimento – a resiliência tem mostrado resultados assertivos.

Palavras-chave: Educação Hospitalar, Enfrentamento do luto, Resiliência.

1. INTRODUÇÃO

O ponto de vista do homem sobre a morte nem sempre foi como na atualidade. Partindo da antiguidade greco-romana, vê-se que o comportamento do homem frente a morte era de acolhimento da ideia. Essa sociedade consentia o direito de morrer, em que permitia as pessoas, com doenças incuráveis e/ou terminais, acelerarem o processo final da vida. Assim, a prática da eutanásia era considerada como um direito que a pessoa tinha de morrer.

O relacionamento das pessoas com a ideia da morte era direto, simples, sem constrangimento nem medo, isto mostrado pelo hábito de construir as residências próximas das tumbas. De igual modo, acontecia com as propriedades: o *pagus*, que cada um tinha: um espírito que governava, este era um ancestral enterrado na área da lavoura de cada família. Isso garantia, além de que toda a família fosse enterrada naquele espaço, os ritos familiares tinham um lugar para celebração. Scarlett Marton (2019) argumenta que “enterrar os corpos dos seres amados tornava a terra sagrada; em contrapartida, devolver à terra os corpos dos ancestrais fazia com que eles mesmos se tornassem sagrados, pois se acreditava que o homem era nascido da terra.” (p.12)

Entretanto, o Cristianismo trouxe outra forma de pensar a morte, por meio da vida. Enquanto que no paganismo se cultuava a morte, a religião cristã trazia a vida como elemento sacro, como dom de Deus e que deveria ser preservada. O marco divisório desta ideia está na ressurreição de Jesus, o evento mais importante do Cristianismo, domingo de Páscoa. Assim,

Ao exaltar a tumba sem cadáver, ele vem celebrar a vida. E assim transforma radicalmente a maneira de se perceber a morte. Tanto é que prega que se deixe os mortos enterrar os mortos, que se esqueça a morte e se viva a vida. Pois, o que se chama de morte nada mais é do que uma passagem para se alcançar a verdadeira vida.(MARTON, 2019, p.13)

Mas, com a chegada da modernidade (séculos XVI,XVII), houve um misto de paganismo e cristianismo com as dualidades, dentre elas, vida e morte; contudo, a vida tem o privilégio de ser cultuada. Essa nova ideia, promovida por essa nova religião, segue os passos de um novo momento na filosofia, sob o pensamento de dois grandes filósofos René Descartes (1596-1650) e Francis Bacon (1561-1626). Quando Bacon, em *Novum Organum* (1620)

popularizou a ideia de que no saber está o poder e Descartes afirmou, em o Discurso do Método (1632), que o conhecimento levaria os seres humanos a possuírem a natureza; ambos traziam o domínio do mundo para as mãos do homem; por certo, o prazer de viver, destronando a posição efetiva da morte na sociedade.

Este é o momento em que o homem passa a ser o centro do universo, as separações e dualismos exteriores: homem/mundo; cultura/natureza; sujeito/objeto. Há também separações dentro do próprio homem: espírito/instinto; corpo/alma; consciência/impulsos; razão/ paixões; de igual modo, vida/morte. Philippe Ariès (2012) traça um caminho de mudanças sobre como a sociedade reage diante da morte em cada época; a partir da Idade Média, ele apresenta a morte domada, mais ou menos século XII, momento em que morte era vista como algo natural, deveria ser aceita por não se poder evitar. A morte passa ser um rito: a pessoa que está preste a morrer recebe atenção da família e dos amigos; volta-se ao arrependimento e pedido de perdão aos outros e a Deus.

Nesta sequência, mediando o século XIII, há uma nova percepção das pessoas sobre o eu: elas descobrem que o homem é um ser finito; assim, buscam a eternização, através de testamentos, pedidos para serem cumpridos após a morte, entre outras ações. Essas atitudes são chamadas por Ariès de a morte de si. Com a chegada da modernidade, período entre séculos XVIII e início do século XX, é discutida a morte do outro, o terceiro estágio da visão do homem sobre a morte. Momento em que há a descoberta da ausência do outro, o desaparecimento da pessoa que muito se ama; estágio de romantização da morte, ao mesmo tempo grande sofrimento pela perda de alguém e o estabelecimento do luto.

Fechando esse ciclo, a partir da metade do século XX à atualidade, é apresentada a morte interdita ou proibida. Com a ascensão do discurso da ciência sobre a religião, a morte se transforma em tabu, um assunto que não deve ser tocado para não constranger as pessoas. Nesta sociedade contemporânea, a morte passa a ser escondida, através de recursos científicos, que buscam alargar o tempo de vida do ser; os hospitais se transformam no centro de atendimento ao doente, por isso tudo acontece sem ser percebido pela sociedade; lá, a morte chega fora do olhar da família, do amigo, do vizinho; quando antes a morte acontecia à vista de todos.

Assim, esta pesquisa apresentará o luto como uma construção social; a maneira pela qual a sociedade atual vem enfrentado a ideia sobre a finitude humana; como professores, que estão atuando neste ambiente criado para

esconder e interditar a morte, recebem os impactos emocionais da perda do estudante, com quem criou vínculos e quais atitudes precisam ter para demonstrarem resiliência, para um retorno tranquilo e saudável ao desempenho da profissão.

2. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico sobre o professor e os impactos emocionais frente ao luto, por morte, na educação hospitalar sob olhar resiliente, que traz reflexões sobre o comportamento do professor no enfrentamento da morte de estudantes, durante vários momentos em um mesmo período letivo. A investigação foi realizada em livros físicos, e-books, revista, periódicos, dissertações e vídeos publicados no período entre 1984 a 2021, material que muito auxiliou para compreensão de quais estratégias devem ser utilizadas pelo professor da educação hospitalar para se manter equilibrado, mesmo diante da perda do estudante por morte.

A abordagem qualitativa foi a melhor opção no desenvolvimento desta pesquisa por apresentar viabilidades para diversas indagações do dia a dia da pesquisa, como também oportunizar que o pesquisador esteja dialogando com os colaboradores da pesquisa, que de acordo com Maria Minayo e Iara Guerreiro (2014) há possibilidades de identificação e ampliação de necessidades sobre o assunto a ser analisado.

A coleta de dados foi efetivada por meio de leituras, compondo os elementos da investigação, o que permitiu construir diálogo entre os autores, a saber: Philippe Ariès (2012) com a trajetória histórica sobre a morte, a partir da Idade Média; Brancaglion Júnior (1994/1995) apresentando o eufemismo usado para designar a morte no Antigo Egito; John Bowlby (2002) que traz o apego como uma das consequências de as pessoas expressarem tão fortemente o luto; D.R. Guerra (2005); M.V. Magalhães; S.C.A. (2015); S.C.A.S.S. Faria e S.S. Figueredo (2017) abordam as representações do luto para profissionais na área da saúde; M. Julia Kovács (2020) e Ana Arantes (2021) defendem uma educação para a morte. A. Siman e C.S. Rauch (2017); S. Marton (2019) discutem a finitude humana. Já, J.W. Worden (2013) e D.J. Robertson (2019) apresentam a resiliência como uma das soluções para a retomada da vida após situações traumáticas.

O processo de análise dos dados foi realizado através da seleção e organização de livros, textos, vídeos e demais materiais que deram base para o

estudo, de acordo com Bardin (2016); em seguida, avaliada a coerência de cada instrumento na relação entre as ideias e combinados em sequência temática, para conclusão da investigação.

2.1 O luto como elemento desestabilizador das emoções na sociedade atual

A pesar do conhecimento de que o ser humano é finito, a sociedade atual não tem conseguido aceitar a morte como um dos elementos componentes da vida. Mesmo sendo natural, universal e inexorável, a morte não é assimilada pelo ser humano como parte final do viver. Por isso, entra no contexto de negação: quer através da medicina, com uma série procedimentos para chegar ao máximo o prolongamento da vida (internações, exames, cirurgias, procedimentos diversos, tratamento intensivo); ou através de cuidados paliativos, onde a pessoa adoecida recebe atenção essencial, através de equipe multidisciplinar, para que o paciente e a família tenham qualidade de vida, por meio da prevenção e alívio do sofrimento, como direito a desfrutar de uma “boa morte”.¹

À revelia do que pensavam os antigos sobre a morte, a sociedade contemporânea proibiu a morte. Ela foi interdita, portanto, um tabu: não se deve falar sobre a morte. O ponto de vista do homem sobre a morte depende de cada época, assim como de cada cultura. No mundo ocidental, o morrer é visto por Philippe Ariès (2012) como um ato clandestino, no entanto deve ser feito de forma a agradar aos familiares. As doenças terminais receberam características hediondas e assustadoras, semelhantes às múmias dos séculos XIV e XV. Frente a um diagnóstico fatal, é preciso que o médico saiba como falar com a família, pois o sofrimento precisa ser amenizado.

Assim, o ser humano não tem mais o hábito de sentir dor. Mas, como fazer quando se perde alguém que muito se ama? A contemporaneidade prevê apenas ganhos? E as perdas que, durante toda uma vida, cada pessoa terá? Como enfrentar todas essas dores? Ariès discute o fato de que essa é uma sociedade que recusa o luto. Na Alta Idade Média, grandes e bravos guerreiros se jogavam frente aos corpos dos companheiros flechados, como,

Nesta situação, o rei Artur desmaia várias vezes seguidas, bate no peito e esfola o rosto “de um jeito que o sangue

1 Ideário dos cuidados paliativos mostrado por Menezes e Barbosa, 2013.

escorria aos borbotões”. No campo de batalha, o mesmo rei “cai do cavalo, desmaiado” diante do corpo de seu sobrinho, “depois, sempre chorando, pôs-se a procurar os corpos de seus amigos carnis”, como Carlos Magno em Roncevaux. Ao descobrir um deles, “bateu as palmas das mãos uma de encontro à outra, gritando que já tinha vivido demais (...). Tirou o elmo do morto e, após olhá-lo longamente, beijou-lhe os olhos e a boca, que estava gelada”. Quantos espasmos e desfalecimentos! (ARIË, 2012, p.115)

Entretanto, na maioria das vezes, essas pessoas curtiavam o luto e voltavam as atividades do cotidiano, retornavam ao ponto de partida e continuavam a vida. Mas, a partir do século XIII, a manifestação do luto perdeu a naturalidade. Aquele momento de choro, desapontamento, desabafo, elogios a pessoa querida, que estava deixando a família e amigos, passou a ser ritualizado com o aparecimento das carpideiras²; a família ia para reclusão, com fim apenas moral, visto que esse comportamento passou a ser prática supersticiosa e arcaica. Assim, não se deveria apresentar sofrimento, nem sentimento da ausência do morto, poderia transparecer como traço mórbido.

De igual modo, a sociedade atual vem considerando a morte como algo que não se deve falar e o luto foi transformado em doença: algo que precisa ser medicado. A ideia da morte assusta as pessoas, cria pânico, desequilibra as emoções, geralmente de forma individual, por que a perda de um ente querido provoca muita dor. Entretanto, maioria das vezes, essa instabilidade emocional, acontece de forma coletiva: quando o cortejo fúnebre se aproxima da rota final do destino, cria um aspecto de curiosidade e ao mesmo tempo, um desconforto para quem está próximo. Geralmente, a circunvizinhança quer saber quem foi, o que aconteceu, como aconteceu, por que aconteceu, com questionamentos em tom de surpresa, pois nunca se pensa que seria a hora de alguém deixar esse plano de vida.

Ernest Becker (1991) ilustra que o medo da morte era visto pelo homem primitivo de forma mais dissimulada, porque este entendia a morte como um momento de elevação do homem, em alcançar uma etapa transcendental, possivelmente, melhor, por ser um encontro do sobrenatural. Entretanto, o homem contemporâneo, mais materialista, não visualiza essa dimensão mais espiritual. Dessa forma, a morte tornou-se um entrave na existência

2 Profissionais, do sexo feminino, que choravam pelo morto de outra família.

desses seres que vivem no frenesi do prazer, da felicidade e do empoderamento. Nisto, houve uma intervenção na estrutura psíquica do indivíduo.

Assim, para compreender o medo da morte desse homem atual, precisa recorrer a ideia arquetípica do narcisismo estrutural orgânico, em que o ser humano leva para a vida adulta os desejos, os sentimentos, autopreservação e amor a autoimagem; transformados no simbolismo narcísico, em pensar na possibilidade de um viver eterno; externando a face paradoxal do ser humano, já que tem uma mente que cogita a possibilidade de ser eterno, mas que transita e é representada por meio de um corpo dissoluto. De acordo com Becker (1991) “o medo da morte a e angustia que a morte inspira, é aquilo que movimenta o ser humano.” (p.51)

Outra forma de o ser humano expressar o medo da morte é o uso de expressões eufemísticas. Como forma da tabu, geralmente, as pessoas sentem-se constrangidas em pronunciar que alguém morreu, antes preferem utilizar outras expressões que venham suavizar. Não só na cultura ocidental, mas como por exemplo,

Os egípcios nunca tiveram um único termo que designasse a morte de uma forma completa e total, sempre preferiram expressões eufemísticas ao se referirem a ela, era comparada ao sono, a noite, as ideias ligadas ao silêncio, ao sofrimento, as doenças e a guerra. De todas as formas de referencia a morte a mais frequente e a mais antiga e a concepção de que a morte e um instante de passagem no qual o morto parte desta vida para outra, não como um cadáver errante, mas como um ser vivo que se desloca segundo a sua vontade e seu senso de orientação. Nos Textos das Pirâmides e dito ao morto: “Tu não partiste como um morto, tu partiste como um vivo. A fim de atenuar o fato de que a morte e a partida para uma jornada em que se interrompera o contato com o mundo dos vivos, e dito ao morto: “tu partiste, tu retomas”, “a partida e como o retomo e vice-versa. (BRANCAGLION, 1994/1995, p. 2)

Como em outras culturas, na brasileira, tem – se a necessidade de utilizar expressões que tragam conforto a família que perdem seus entes. Dessa forma, todo contexto que envolve morte apresenta expressões suavizadoras. Heinz Kröll (1984) informa que são religiosas as principais pessoas a utilizarem os eufemismos, dando origem a expressões: dar a alma a Deus, dar a alma ao Criador, prestar contas a Deus, Deus o tenha. Esse relacionamento das pessoas com a família do morto tem como objetivo atenuação da dor.

Tabela 1- Exemplos de eufemismos sobre a morte e o processo de morrer

Morte	Estar Morto	Matar	Cemitério
Vida além túmulo	Viar anjo	Assassinar	A cidade dos mortos
Sono eterno	Falecer	Eliminar	Campo Santo
Fim dos dias	Ser defunto	Executar	Última morada

Fonte: autoral.

Débora Guerra (2005) comenta que a ciência racionalista da atualidade, em parceria com as tecnologias, promovem um ambiente próprio para a criação dos eufemismos, através de representações de crenças, sentimentos e emoções, onde nos centros urbanos, tomando por base regiões brasileiras mais desenvolvidas, há mudanças do espaço privado para o público, em que,

Nesse novo espaço há exploração capitalista da morte, que é concebida em um silêncio civilizado, que imprime atitudes racionais, práticas e remove rapidamente o doente grave da vida dessa sociedade. Dizem ainda que, na sociedade ocidental não há igualdade diante da morte: de acordo com as condições socioeconômicas e políticas, ela poderá se adiantar ou se atrasar e, da mesma maneira, a indústria imporá seus valores à pomas fúnebres, o valor do terreno para o sepultamento, a localização o cemitério, as taxas municipais, entro e outros. (GUERRA, 2005,p.27)

Maria Julia Kovács (2021) compara a vivência humana frente a morte como se fosse a experiência de um astronauta que seguro no pequeno mundo da nave, onde conhece tudo, tem todas as necessidades satisfeitas, mas que em determinado momento pode ser atirado ao desconhecido espaço sideral, com proximidade ao aniquilamento. Esse sentimento do desconhecido aterroriza, traz um medo agonizante, amontoa sintomas de emoções frustradas. O ser humano não sabe descrever como é a morte, tudo que pode fazer é rudemente tentar representá-la através de símbolos, o que depende de cada cultura.

Frente a esse desconhecimento, Siman e Rauch (2017) discutem que o século XXI acelerou a mobilidade de grupos de humanização que procuram resgatar o espaço ocupado pela morte e junto com a bioética transitam calorosas argumentações nas ciências, nas humanidades, bem como por meio dos religiosos em que o morrer deve cercar-se de cuidados paliativos, para um prolongamento da vida; ter um momento digno, quando se está em estágio terminal; de igual modo sobre práticas como eutanásia, ortotanásia

e suicídio assistido são direitos que visam o bem-estar, portanto parte da vida.

Entretanto, Beatriz Souza (2019) chama a atenção para essa pretensa humanização, que tem chegado ao campo da Psicologia, em que vem atuando dentro de uma lógica biologizante, medicalizando e sutilmente deixa rastros de controle social. É preciso ter cuidado; as pessoas necessitam sentir a dor da perda, enfrentar o luto; passar pelas fases comportamentais que lhes são necessárias para que possam voltar ao estágio de normalidade; a final, a vida é o menor espaço dentro do contexto da morte. Significa que as pessoas devem unir-se a ideia de que a morte é a certeza única que se deve ter na vida.

2.2 Os impactos emocionais na rotina do professor frente ao luto por morte na Educação Hospitalar

A complexidade apresentada, pela era do conhecimento, trouxe desafios frente a forma disruptiva de apresentar Educação. O que antes acontecia entre muros da Escola ultrapassou limites e chegou a um espaço, antes pensado para cuidar de doentes, mas que direitos e garantias o legitimaram. Entre esses espaços representativos estão transitando os professores, intermediadores entre as dores físicas e emocionais e o prazer de reviver, recuperar a identidade ofuscada em meio a processos de adoecimento e cura ou próximos ao momento da irreversibilidade humana.

Neste aspecto, pontos conflitantes chegam ao cotidiano da atividade docente: o professor não teve formação para lidar com a finitude humana. Este soube sempre que educação é prazer, é progresso, é crescimento, alegria, é vida. Na formação inicial, o professor jamais ouviu falar que o profissional em educação precisa ser educado e educar para a morte. Nunca se pensou em uma sala de aula comentar com os estudantes sobre morte. Ao contrário, esse comentário é constrangedor para fazer a crianças e adolescentes que têm longa vida a seguir.

Mas, a Educação Hospitalar, essa maneira disruptiva de promover estratégias de aprendizagem para pessoas em estado de adoecimento, colocou o professor em situação de impactos emocionais: a tristeza, a dor, a ansiedade, o estresse, a angústia e frustrações, invadem o cotidiano desse profissional, visto que a todo momento está a um passo de encontro com a morte, em circunstâncias diversas do adoecer humano ou, ao retornar a sala de aula,

inesperadamente, não encontra mais o estudante, situações que não está preparado.

Entretanto, para compreender esse comportamento do professor na Educação Hospitalar, deve-se recorrer a conclusão de John Bowlby (2002): as pessoas são seres relacionais, para sobrevivência delas é preciso estabelecer vínculos. O docente, neste exemplo, cria um vínculo com o estudante. A interdependência emocional, natural dos seres humanos é algo inerente a própria vida, isto em geral, o apego, as afeições emotivas e na ausência brusca do estudante impacta no estado emocional do professor.

Para Bowlby, a criação de vínculos específicos, na duração e persistência desses vínculos, ocorre o envolvimento emocional e traz um valor de sobrevivência; quando há rompimento desses laços, surgem os agravos emocionais e comportamentais. Aplicando ao docente na educação hospitalar, por natureza, há uma ligação específica entre professor e estudante. Desde o primeiro dia de aula, estabelece-se um vínculo de envolvimento emocional, visto que o professor fica atento a todos acontecimentos da vida do estudante, como forma de melhor criar estratégias para que o estudante aprenda. A persistência, que acontece durante muito tempo em que o estudante estiver hospitalizado: pode durar meses ou anos. Com o rompimento desse vínculo, como não haver sentimentos negativos?!

No entanto, Simony Faria e Jowilma Figueiredo (2017) argumentam que a cultura ocidental tem reduzido ao máximo o contato das pessoas com a morte, ocorrendo apenas no momento de organização para o sepultamento, em maioria dos casos, as pessoas chegam apenas no velório minutos antes de acontecer o sepultamento. Este fator vem distanciando as pessoas da compreensão do que seja a morte, como se fosse uma negação.

Neste hábito, o professor da Educação Hospitalar entra em estado emocional traumático, quando perde um estudante por morte. Esse profissional da Educação não consegue transitar entre sentimentos de perda, já que em Educação apenas se pensa em ganhos: aprendizagem, crescimento no índice do desenvolvimento educacional, enfrentamento das carências sociais, resultados satisfatórios, aprovação, bem-estar físico e emocional do estudante. A visão dele está no ponto de ascendência da escala educacional. A realidade hospitalar está para além de procedimentos que visem o bem-estar apenas material. Lá, se mergulha em outra dimensão, há uma dualidade: o material que se apresenta com outra coface, o lado espiritual, transcendental, que precisa ser compreendido, respeitado e valorizado.

Maria Julia Kavács (2021) interpreta o comportamento de profissionais que trabalham direto com pessoas em estado de adoecimento e final da existência humana, de igual modo os profissionais da educação hospitalar: em ficarem confusos, terem sentimento de fracasso, situações de choro e pânico, a busca de soluções definitivas; se dá por essas pessoas trazerem para o próprio cotidiano as experiências como se fossem com a própria família, os próprios entes queridos; ou mais ainda, refletirem sobre a própria finitude. Turbilhão de questionamentos, durante milhões de séculos perpassam a mente humana, tentando encontrar respostas para o que seja a morte.

Assim, a educação para a morte surge como um paliativo frente a angústia humana, o que pode representar um desenvolvimento de cada pessoa, de forma integral, que deve acontecer durante o tempo em que a vida segue. Na visão de Kovács, as pessoas se preparam para a vida social, profissional, familiar; da mesma forma deveriam estar atentas ao preparo para o próprio fim. Portanto, esta educação deverá ocorrer “durante toda a existência; ela envolve comunicação, relacionamentos, perdas, situações-limites, fases do desenvolvimento, perda de pessoas significativas, doenças, acidentes, separação e confronto com a própria morte. (KOVÁCS, 2021, p. 25,26)

2.3 Luto e resiliência – uma visão da filosofia estoica – base para equilíbrio emocional em Educação Hospitalar

A morte sempre será um desafio para o professor na Educação Hospitalar, visto que esse profissional foi habituado a não falar sobre esse assunto; entretanto, de repente se depara com a realidade, em que não pode fugir; agora ele é parte integrante do processo que envolve a morte e o morrer. Nessas condições, experiencia a dor, a tristeza, o medo, a angústia, a ansiedade: vive o luto como elemento mais desafiador da docência hospitalar.

Mas, afinal, o que é o luto? Descrito como “a experiência de quem perdeu, por morte, uma pessoa amada” (WORDEN, 2013, p.26); “processo de reconstituição do sujeito após uma perda que pode durar dias, meses ou anos se não for bem elaborado. (MAGALHÃES; MELO, 2015, p.4); “um processo que se inicia a partir de uma perda,” / “espaço imenso de vida que vem pela frente [...] todo o tempo que vem depois da morte” (do ente querido)

(ARANTES, 2021); “um conjunto de reações humanas relacionadas a uma morte simbólica ou real que causa impacto significativo na vida de alguém” (FUKUMITSU, 2021). Nesses e em outros conceitos está envolvida a ideia de processo, reações emocionais, transição, adaptação por rompimento de vínculos de algo de bastante relevância na vida de alguém.

Relacionando ao profissional da Educação Hospitalar, o processo de enlutamento pode ocorrer em vários momentos, dentro de um mesmo ano letivo, fator estressante, visto que há um acúmulo de emoções, reações diversas, que o tempo não conseguiu dissipar. Enquanto que em um estado “normal”³, onde a pessoa perde um ente querido, leva dias, meses ou ano para processar os acontecimentos e compreender a razão de todo, o professor não terá este tempo, já que vive em estado iminente de perda dos estudantes, resultando em experiências muito dolorosas.

J.W. Worden (2013) caracteriza esse tipo de luto como de natureza complicada em que a sobrecarga das emoções como dor, tristeza, medo, ansiedade, a ponto de ter comportamento somatizatório, como depressão e até síndrome de *burnout*. Quem perde algo ou alguém de muita estima precisa de tempo para que faça elaboração: aceitar a ideia da perda; elaborar essa dor; ajustar-se ao ambiente, agora com a ausência da pessoa; ressignificar a pessoa que perdeu junto as emoções, para continuar vivendo. Mas, de que maneira realizar esse processo em tempo mínimo, sendo que poderá acontecer várias perdas em a penas um ano letivo?!

Outro fator diferenciador vivido pelo docente da Educação Hospitalar é o luto antecipatório. Em algumas unidades hospitalares, o professor convive com estudantes portadores de doenças crônicas, a exemplo doenças renais e o câncer; doenças falciformes; doenças neurodegenerativas, que afetam funções motoras, cognitivas e de linguagem em crianças e adolescentes. Nesses casos, há uma morte anunciada. Para o profissional em educação, conviver com essas pessoas (o que pode acontecer em atender alguns estudantes com patologias diferentes), sabendo que no dia seguinte poderá não encontrá-las mais, é um ponto estressor.

Assim, esse tipo de luto difere dos demais por perda repentina, mas que envolve dois aspectos distintos: acontece de forma lenta e contínua, sob o senhorio do tempo; a pessoa motivadora do luto está viva; fato que pode

3 Sentido atribuído para diferenciar uma pessoa que perde apenas outra do convívio para o professor que está em contato com vários estudantes e pode perder muitos desses repentinamente.

durar muitos anos, mas funcionalmente a pessoa já deixou de existir. O luto, nesses casos, acontece não pelo fim da vida física em si, mas pela ameaça de uma separação. Apesar de o luto antecipatório anunciar uma perda no futuro, as reações atravessam o tempo passado, em que o doente deixou as atividades profissionais; no presente, as demandas diárias que envolve a família para cuidar da pessoa doente e o futuro, a ausência da pessoa, uma lacuna irreparável (SANTOS; YAMAMOTO; CUSTÓRIO, 2018).

Neste aspecto, Worden (2013) discute que adaptação da pessoa no processo do luto será mais branda ou mais intensa de acordo com os fatores que os medeiam: a) quem era a pessoa que morreu: pais, filho, cônjuge, irmão, tio; quanto mais distante no parentesco as reações serão menos conflituosas. b) Qual a natureza do vínculo: a força do apego, a segurança do apego, ambivalência no relacionamento, conflitos com a pessoa que morreu, relacionamentos dependentes. c) Como a pessoa morreu: natural, acidental, suicídio, homicídio.

Outros cofatores como proximidade: pessoas que morrem mais distante, deixam a sensação de permanecerem vivas. Se a morte foi inesperada: pesquisa realizada em Haward, sobre luto infantil, trouxe a ordem de 40% de aceitação para a morte repentina, em contraponto a 60% para a morte esperada. Morte violentas e/ou traumáticas; múltiplas perdas; mortes inevitáveis; perda ambígua; mortes estigmatizadas. De igual modo, d) antecedentes históricos- a pessoa vivenciou outros momentos de traumas? e) A estrutura da personalidade é outro medidor que precisa ser avaliado, tanto de idade e gênero, quanto no estilo de enfrentamento, como também avaliar crenças e valores. f) As variáveis sociais; g) Estressores concorrentes também são elementos que afetam o processo no período do luto, acarretando crises.

Apesar de tantos conflitos emocionais, atuando na Educação Hospitalar, o professor precisa continuar desempenhando as funções, para as quais se propôs. Como encontrar o caminho de retorno?! A resposta está em centrar na autorrecuperação. Isto é feito por meio da resiliência. Para Maria Mautoni e Tatiene Almeida (2015), ser resiliente é ser capaz de se recuperar de adversidade, superar os traumas, vencer os sofrimentos, apesar da dor; sair fortalecido, readaptar-se e encontrar um novo sentido para a vida.

Donald Robertson (2019) traz a resiliência como uma das chaves para o enfrentamento do luto. Para ele, “desenvolver a resiliência tende a melhorar o bem-estar e a qualidade de vida, intensificando aspectos positivos como flexibilidade psicológica, habilidades sociais e capacidade de resolução de

problemas” (p.9). Mas, ser resiliente não implica em está isento de fortes emoções, entretanto ajudará a pessoa na retomada das atividades, com maior segurança, focada em objetivos. Outro aspecto favorável a resiliência é que, enquanto abordagens tradicionais destacam os problemas, quando surgem, a resiliência prepara o sujeito a prevê o estresse, minimizando os impactos do flagelo.

Ainda sob a voz de Robertson, dois fatores decisivos contribuirão para que o sujeito continue firme ou seja resiliente: o grau de controle sobre o elemento estressor e possibilidade de mudar a situação. Neste último aspecto, há um forte diálogo com a filosofia estoica. É uma filosofia greco-romana, criada por Zenão de Cítia (334 – 262 a C), no ano 300 aC. Principais filósofos do estoicismo antigo: Zenão de Cítia (334 – 262 a C), Sêneca (1–65) - foi um célebre filósofo estoico e figura influente na política romana. Educou pessoalmente o jovem imperador Nero; Epicteto (55–135) - foi escravo de um dos correligionários de Nero; Marco Aurélio (121-180) foi um reverenciado imperador romano.

O pensamento estoico também permeou a arte e a religião, influenciando a poesia clássica e, na sequência, o pensamento e a prática cristãos. A base do estoicismo é centrada no uso racional do pensamento e viver segundo a natureza. Essa ideia defende que o universo é uma racionalidade plena, onde tudo gira em torno de uma harmonia maior, o logos. Mesmo com tantas agruras é possível ser feliz, desde que saiba dirigir a própria vida, ajustando de acordo com relações necessárias. A partir daí saber distinguir o que é da própria governabilidade ou não.

Sob esse ponto de vista, a morte está sob o controle humano? É um elemento externo, impossível modificar, mas é possível cuidar e monitorar o que está no interior. As emoções poderão ser ajustadas de forma racional, conhecendo-se, para supervisionar as próprias afeições. Para o estoico, o sofrimento emocional é causado por se julgar que as coisas externas estão sob controle direto de cada pessoa. Ser resiliente, sob o ponto de vista estoico, não é renegar as emoções, mas saber como administrar as reações advindas dessas emoções, como as pessoas devem se relacionar com as próprias emoções, à medida que se interrelaciona com o outro.

Dessa forma, o professor da Educação Hospitalar deverá experienciar todas as emoções, entretanto ser capaz de filtrar quais as situações vivenciadas estarão sob controle próprio e exercitar a capacidade de dominar tudo o que depende deles, a saber: conhecer-se, para distinguir cada emoção no momento em que ela aparece; monitorar essas emoções de forma

que obtenha um equilíbrio; à luz da sabedoria estoica, passar pelo crivo da razão todas as coisas que não estão sob a governabilidade e adaptar-se ou desapegar-se àquelas que fogem ao próprio controle. Assim, adquirirá uma das grandes virtudes, segundo a filosofia estoica: a ataraxia - tranquilidade inabalável e serenidade frente as diversidades.

Esta maneira de pensar dará suporte para que o professor enfrente o luto constate no exercício da profissão, adquira a autorrecuperação, fortaleça-se; rescreva uma nova história junto a memória daqueles queridos alunos que deixaram essa esfera terrestre; ressignifique cada perda. Portanto, a resiliência está na forma como a pessoa enlutada entende a dor e consegue compreender a morte como momento inevitável da vida.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de análise dos dados encontrados durante a pesquisa, foi possível perceber que o profissional em Educação Hospitalar tem dificuldades em reagir, diante do luto por morte do estudante por inúmeras razões: a tutela da Ciência Médica sobre a vida de cada sujeito tem afastado o cidadão comum da ideia de morte; vive em uma cultura em que a morte é hospitalizada e durante primeira formação ele não teve contato com situações de adoecimento nem morte. Assim, o luto virou um tabu, as pessoas vivem escondidas da morte.

Dessa forma, impactos emocionais interferem na rotina do professor da Educação Hospitalar. Pesquisa realizada por Stella Nasser *et al* (2020) indica que as pessoas da atualidade que então envolvidas profissionalmente no ambiente de morte reagem de forma variada de acordo com a cultura, valores, hábitos, entretanto todas têm um ponto em comum: a negação da morte. Seja através de cuidados para recuperação da saúde da pessoas ou por meio de cuidados paliativos, sempre estão descartando a possibilidade de um momento final para aquela pessoa.

Figura 2 – Por que o profissional em Educação é impactado com a presença da morte.

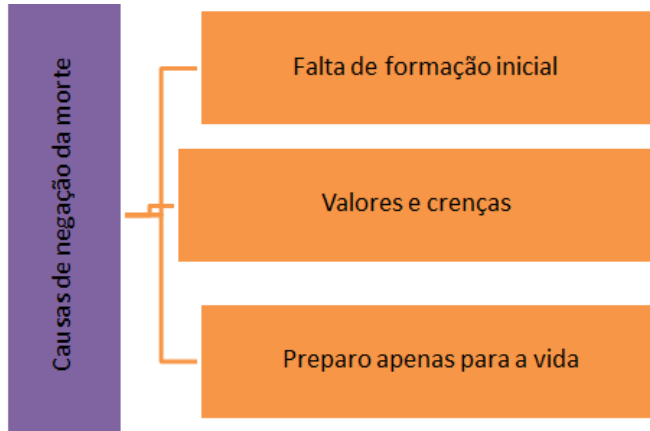
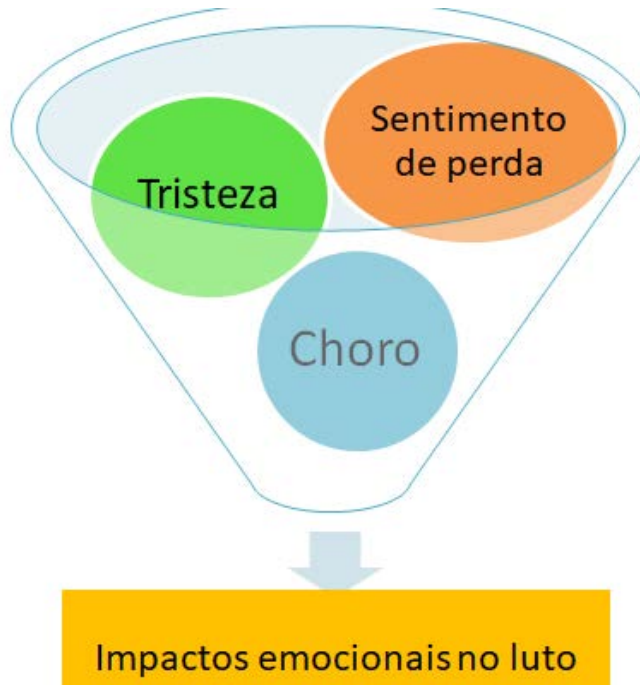


Figura 3- Impactos emocionais que interferem no fazer docente frente a morte



Entretanto, John Worden (2013) traz a resiliência como elemento essencial para o retorno às atividades anteriores, no processo de enlutamento, traça uma forma de normalidade, com base na autorrecuperação de atitudes. Apesar de o enlutamento do professor em Educação Hospitalar ser considerado complicado, já que ele pode passar por essa experiência vezes

consecutivas em um mesmo ano letivo, a autorregulação, o monitoramento das emoções, esse profissional poderá de readaptar e encontrar novo sentido para continuar atuando.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor da Educação Hospitalar tem sofrido grandes impactos emocionais no desempenho da função, visto que o cotidiano é cercado por sentimentos de dor, tristeza, angústia e ameaça iminente de morte. Sem o hábito de lidar com esse tipo de sentimento, é sucumbido, ao mergulhar nesse mundo sombrio. Essa vivência diária com sentimento, considerados negativos, leva a influenciar negativamente também no desempenho profissional.

Algumas pesquisas têm apontado causas frequentes: Phillipe Ariè (2012) apresenta o fato de a forma de como as culturas entendem a morte, já que em cada época o ser humano pensa o domínio sobre a morte ou a resistência a ela de maneira diferente: adaptando-se, domando-a ou negando-a. Scarlet Marton (2019) mostra que o homem atual quer a todo custo prolongar a vida, seja por meio da soberania da medicina ou de cuidados que venham trazer conforto ao indivíduo, mesmo sabendo que o fim está muito próximo. Contudo, o mais surpreendente disto é que a vida é um instante na dimensão humana aqui no espaço terreno.

M. Helena Franco (2021) traz uma novidade para o estudo do luto no Brasil. Para ela, os brasileiros, entendem a morte e o processo de morrer de forma diferenciada em razão da miscigenação ancestral, assim como a influência de hábitos estrangeiros que acontece até a atualidade. Portanto, esse profissional em Educação Hospitalar tem comportamentos específicos e forma como enfrenta o luto frequentemente. Assim,

Não se trata somente das tantas religiões professadas no Brasil. existe uma questão sociológica de grande importância. Entre meados e, sobretudo, final do século 20, as famílias mudaram acentuadamente, assim como mudaram lugares e papéis que seus membros ocupam dentro da sua estrutura na sociedade, como um todo. Preconceitos foram revistos, porém nem sempre de modo a ampliar a liberdade de escolha das pessoas. Portanto, posso dizer que nossas raízes para viver o luto, vieram de diferentes lugares, cresceram em solos regados de modo ainda mais diversificados e frutificam de maneira magnífica pela diversidade que nos oferecem. (FRANCO, 2021, p.15)

Sob orientação de Maria Mautni e Tatine Almeida(2015) e Donald Robertson (2019), o docente da Educação Hospitalar tem um recurso, para enfrentamento do luto, com menos implicações sobre a saúde física e mental, testado há muitos séculos: a resiliência – que é a capacidade autorreabilitação, após grandes traumas, com serenidade. Os estoicos, na Grécia Antiga, conseguiram superar momentos de grande crises sociais, com qualidade de vida e viver bem. O segredo é passar as emoções por análise criteriosa da razão e saber distinguir o que está sob o próprio controle do que depende de outros fatores. No caso do enfrentamento da morte é algo inevitável. Portanto, não se deve gastar esforços nem afligir-se.

5. REFERÊNCIAS

ARANTES, A.C.Q. **Aula sobre Luto - O Grito**. Exposição realizada pela autora à pedido do grupo Inumeráveis, 2021. Disponível em: <https://bityli.com/lw420> Acesso em: 08.09.2021.

ARIË, P. **História da Morte no Ocidente: Da Idade Média aos nossos dias**. Tradução e Priscila Viana de Siqueira. Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BACON, F. **Novum Organum**. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. Versão eletrônica. Disponível em: encurtador.com.br/acuDI Acesso em 13.04.2021

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANCAGLION JUNIOR, A. **O eufemismo da morte no Antigo Egito**. São Paulo: Clássica, 1994/1995.

BECKER, E. **A Negação da Morte**. Tradução de Luiz Carlos do Nascimento Silva. Rio de Janeiro: Record, 1991.

BOWLBY, J. **Apego e perda** - Apego: a natureza do vínculo. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Vol 1.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**, Sexta Parte. In: Obra Escolhida. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Difel, 1962, p. 61.

FARIA, S. S.; FIGUEREIDO, J.S. **Aspectos emocionais do luto e da morte em profissionais da equipe de saúde no contexto hospitalar**. São Paulo: Psicologia Hospitalar, 2017. Vol. 15, nº 1, jan/jun; versão on-line. Disponível em: <https://bityli.com/we5he> Acesso em: 08.09.2021

FRANCO, M.H.P. **O luto no século 21: uma compreensão abrangente**. São Paulo: Summus Eitorial, 2021.

GUERRA, D.R. **As representações da morte e do processo de morrer para profissionais que trabalham em Unidade de Terapia Intensiva-UTI**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005.

GOMES, A.A.; MELCHIORI, L.E. **A Teoria do Apego no contexto da produção científica contemporânea**. São Paulo: Acadêmica, 2012.

KOVÁCS, M.J. **Educação para a morte: quebrando paradigmas**. Novo Hamburgo: Sinopsys Editora, 2021.

KRÖLL, H. **O Eufemismo e o Disfemismo no Português Moderno**. Lisboa: Biblioteca Breve, 1984.

FUKUMITSU, K.O. **Suicídio e Luto: Histórias de Filhos Sobreviventes**. São Paulo: Lobo, 2020.

MAGALHÃES, M.V.; MELO, S.C.A. **Morte e Luto: o sofrimento do profissional da saúde**. Revista eletrônica: Psicologia e saúde em Debate, 2015. Vol. 1, Nº 1. Disponível em: <https://bityli.com/JxQXs> Acesso em: 08.9.2021

MARTON, S.Z. **A morte como instante da vida**. Curadoria de Fabiano Incerti. Curitiba: PUCRSS, 2019.

MAUTIONI, M.A.A.G.; ALMEIDA, T.C.S. **O luto pela morte do filho: espiritualidade e resiliência psicológica**. Juiz de Fora: CES REVISTA, 2015. V. 29, n. 2. ago./dez.

MENEZES, R.A.; BARBOSA, P.C. **A construção da “boa morte” em diferentes etapas da vida: reflexões em torno do ideário paliativista para adultos e crianças**.

Rio de Janeiro: UFRJ, Revista Ciências & Saúde Coletiva, 2013. Disponível em: <https://bityli.com/QR1Ed> Acesso em: 13.07.2021

MINAYO, M. C. S.; GUERRIERO, I. C. Z. **Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa**. Revista Ciência e Saúde Coletiva. Abril de 2014.

NASSER, S.N. et al. **O Impacto da Morte em Profissionais da Saúde em Contexto Hospitalar**. Curitiba: PsicoFAE: Plur. em S. Mental, 2020 v. 9, n. 2, revistapsicofae-v9n2-6. Disponível em: <https://bityli.com/pbABcs> acesso em: 11.09.2021

ROBERTSON, D.J. **Resiliência**: como blindar a sua mente e conquistar a tranquilidade para resolver qualquer adversidade. Tradução de Lucia Brito. Porto Alegre: CDG, 2019.

SANTOS, R.C.S; YAMAMOTO, Y.M.; CUSTÓDIO, L.M.G. **Aspectos teóricos sobre o processo do luto e a vivência do luto antecipatório**. Portal dos Psicólogos, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/UEpE5> Acesso em: 07.09.2021.

SIMAN, A.; RAUCH, C.S. **A FINITUDE HUMANA**: Morte e existência sob um olhar fenomenológico-existencial. Ponta grossa: Faculdade Sant'Ana em Revista, v. 1, n. 2, p. 106-122, 2. Sem. 2017.

SOUZA, B. P. *In*: CRP. **Patologização e medicalização das vidas: reconhecimento e enfrentamento**. São Paulo: Cadernos temático- CRP, 2019. Parte 2, nº 34.

WORDEN, J. W. **Aconselhamento do Luto e Terapia do Luto**: Um Manual para Profissionais da Saúde Mental. 4 ed. São Paulo: Roca, 2013.

O QUE SABEMOS SOBRE EMPATIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA ACADÊMICA EM LÍNGUA PORTUGUESA

ANA LUISA DA SILVA SOUZA

Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF,
analuisa.laginha@hotmail.com ;

FRANCIELA FÉLIX DE CARVALHO MONTE

Doutora em Psicologia Cognitiva. Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia pela Universidade
de Pernambuco Campus Petrolina, - UPE, franciela.monte@upe.br

RESUMO

A empatia pode ser compreendida como a capacidade cognitiva e afetiva de colocar-se no lugar do outro, necessária para a vida em sociedade. Assim sendo, este artigo relata uma revisão sistemática da literatura acadêmica publicada sobre o tema. Tal pesquisa teve como objetivo geral realizar uma revisão de literatura acadêmica publicada em língua portuguesa sobre a temática da empatia. Buscou-se, ainda, discutir a conceituação do tema, identificar os principais temas investigados na literatura da área, bem como os principais instrumentos utilizados para a avaliação da empatia. A pesquisa foi realizada no Portal de Periódicos da Capes, utilizando-se o par de descritores empatia-empatia (no título e no assunto). Tal busca resultou em 19 estudos que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão da amostra, categorizados a partir de aspectos, como: o tipo de publicação, sujeitos da pesquisa relatada e temas dos artigos minuciosamente analisados a partir das concepções de teóricos relevantes no campo de estudo, como Hoffman (2000), Sampaio (2009), Falcone et al. (2008), Monte (2016) e Rodrigues e Ribeiro (2011). Os principais resultados apontam que os estudos sobre a empatia em língua portuguesa são direcionados prioritariamente à relação da empatia com outras variáveis (sobretudo do campo da moralidade), campo da saúde, bem como à investigação de instrumentos de avaliação e relato de programas de intervenção em empatia.

Palavras-chave: Empatia. Promoção. Desenvolvimento. Instrumentos.

INTRODUÇÃO

O termo empatia está em grande evidência nos estudos atuais, pois quando consideramos a formação humana como ferramenta essencial para o convívio em sociedade, a perspectiva de desenvolvimento desta habilidade pode ser entendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro, assumindo assim as perspectivas alheias diante de situações, como angústia, medo, sofrimentos entre outros (HOFFMAN, 2000).

A empatia é conceituada de maneira diversa por diferentes autores. Enz e Zoll (2006), por exemplo, estabelecem que o termo empatia tem origem na palavra grega “*empathia*”, que significa “paixão” ou “ser muito afetado”. Titchener (1909) foi o primeiro autor a traduzir o termo *Einfühlung* por *empathy*, conceituando-a como a capacidade de uma pessoa conhecer a consciência do outra.

Para Rogers (2001), a empatia refere-se à capacidade de conhecer o outro de dentro perspectiva que vai além de se colocar no lugar do outro. Nessa direção, Feshback e Roe (1968) consideram essencial a capacidade de atribuir corretamente a emoção dos outros. Em virtude dessa perspectiva criaram um teste para crianças, conhecido como *Feshbach Affective Situation Test for Empathy* (FASTE), o qual consiste em analisar as emoções de crianças entre 6 e 7 anos. Um dos pontos chaves da definição e entendimento da empatia está diretamente ligado à discussão de que a mesma possui dois elementos fundamentais para seu desenvolvimento, como destacados por Davis (1990) e Hoffman (2000). O componente cognitivo pode ser entendido como a capacidade para colocar-se no lugar do outro, tomar suas perspectivas, assumindo assim ideias e pensamentos para resolução de situações. Por outro lado, o componente afetivo refere-se a assumir o estado emocional do outro, não necessariamente sentindo a mesma emoção, mas compreendendo.

Destaca-se que os dois elementos que formam o processo empático não podem ser separados. Decety e Jakson (2004, p. 99), salientam que “mesmo sendo componentes distintos são indissociáveis, pois ambos são provedores de comportamentos pró-sociais e respostas empáticas para com o próximo”.

Essa concepção de que a empatia comporta, no mínimo, dois elementos (cognitivo e afetivo), viabiliza que a maior parte dos instrumentos de avaliação da empatia sejam compostos por esses aspectos. Sampaio (2009) enfatiza alguns desses instrumentos que possibilitam respostas satisfatórias nessa perspectiva.

Dentre eles destacam-se: o *Questionnaire Measure of Emotional Empathy*. (MEHRABIAN; EPSTEIN, 1972), combinação de diversos itens de empatia e simpatia e o *Interpersonal Reactivity Index - IRI* (DAVIS, 1983), dividida em subescalas afetivas e cognitivas. No Brasil, a versão mais atual deste instrumento é denominada Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal – EMRI (SAMPAIO, et al., 2011), a qual será apresentada adiante.

Por fim, ainda quanto aos instrumentos de autorrelato, destacam-se a Escala de Empatia Focada em Grupos – EEG (GALVÃO, 2010), que é utilizada individualmente ou coletivamente para análise de quatro contextos sociais (grupos minoritários, trabalhadores, apenados e animais) e o Inventário de Empatia – IE (FALCONE et al., 2008), instrumento do tipo lápis e papel a ser utilizado individualmente ou de forma coletiva. Tal escala é estruturada em quatro fatores: Tomada de Perspectiva, Flexibilidade Interpessoal, Altruísmo e Sensibilidade Afetiva.

Além dos instrumentos/escalas do tipo lápis e papel, a empatia pode ser avaliada por meio de entrevistas, medidas de índices somáticos (expressões faciais e gestos), índices fisiológicos (temperatura da pele, frequência cardíaca), neuroimagens funcionais, histórias ilustradas (por fotos, figuras ou gravações em vídeo), conforme afirma Monte (2016).

A utilização de indicadores somáticos e índices fisiológicos no processo de avaliação da empatia demonstra resultados satisfatórios, pois diminuem desejáveis impacto da desejabilidade social, como respostas pensadas para obter resultados benéficos em virtude de autorrelatos e autodescrições. Porém, essa metodologia de avaliação necessita de um grande investimento em equipamentos e formação de equipe, considerando a necessidade de análise minuciosa de expressões corporais e faciais e comportamento não verbal, o que exige extrema preparação e capacitação de todos os envolvidos.

Na mesma direção, a empatia também pode ser estudada por meio de neuroimagens, baseando-se o entendimento de como o cérebro funciona e como o mesmo é capaz de estar envolvido em habilidades sociais em especial a empatia (MONTE, 2016). Esse tipo de técnica, no entanto, assim como as anteriores, exige equipamentos e observadores treinados.

Outro importante tópico desenvolvido na literatura acerca da empatia, refere-se ao seu papel precursor e preditor de boas condutas, acreditando-se que o desenvolvimento desta habilidade contribui para a prevenção de condutas antissociais (MONTE, 2016). Evidencia-se, portanto, que a importância da empatia para a sociedade é acentuada, pois a mesma é promotora de boas condutas e o ser humano, ao colocar-se no lugar do outro, pode agir

pró-socialmente, realizando ações que venham a causar bem-estar e alívio do sofrimento alheio e distanciando-se de condutas antissociais que causam danos ao processo de interação das relações humanas.

Logo, compreende-se que o desenvolvimento da empatia está associado ao trabalho constituído de pequenas ações cotidianas, que desenvolvidas pontualmente e diariamente, produzem respostas satisfatórias à vida em sociedade. É exatamente neste ponto que têm sido tecidas discussões e estudos acerca da importância e viabilidade do desenvolvimento da empatia no ambiente escolar, conforme discussão da subseção seguinte.

O desenvolvimento da empatia e a educação

Os estudos sobre a empatia sempre se destacaram nas áreas da psicologia, filosofia e sociologia (MONTE, 2016). Autores como Rodrigues e Ribeiro (2011) e Lopes et al. (2013) já vem discutindo a necessidade de se promover modelos educativos que possibilitem o desenvolvimento da empatia no cotidiano. No entanto, a discussão na educação ganhou ainda mais destaque em virtude da implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), uma vez que este documento traz descrito como competência geral a ser desenvolvida durante toda a educação básica, dentre elas:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p.10).

Assim, tal documento evidencia a necessidade de promoção da empatia no contexto escolar e a preocupação com o desenvolvimento humano, reconhecendo esta habilidade social como um instrumento importante e necessário para a prevenção de grande parte das lacunas e problemas sociais que se encontram presentes na atualidade.

Sustenta-se que a promoção da empatia no início da vida possibilita criar atitudes preventivas em relação aos comportamentos antissociais, considerando que a criança passa a olhar seu semelhante com mais afeto, colocando-se no seu lugar, inibindo assim condutas indesejadas ou que causem algum tipo de sofrimento para com o próximo.

A empatia tem sido considerada um comportamento pró-social. Nessa perspectiva, insere-se nos fatores de proteção,

na medida em que neutraliza o impacto do risco, inibindo comportamentos antissociais favorecendo assim, um desenvolvimento mais saudável da criança. (PAVARINI et al., 2005, p.116)

Assim sendo, a empatia é um fator promotor de boas condutas, enfatizando a importância do desenvolvimento na vida humana para que as crianças tenham a possibilidade de contato o mais cedo possível com bons modelos de conduta, tornando-se assim adolescentes e adultos empáticos, sensíveis para com o sofrimento e angústia do próximo.

Quanto ao papel dos ambientes educativos, a literatura vem apontando que são condições necessárias ao desenvolvimento da empatia: a) observar; b) prestar atenção, c) ouvir; d) demonstrar interesse e preocupação pelo outro; e) reconhecer/ inferir sentimentos do interlocutor; f) compreender a situação (assumir perspectiva); g) demonstrar respeito pelas diferenças; h) expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro; i) oferecer ajuda; j) compartilhar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Especificamente quanto à escola, estudos como o de Rodrigues e Ribeiro (2011) demonstram a necessidade urgente em pesquisa sobre esta temática para a formação dos seres humanos. O Programa de Promoção de Desenvolvimento Sociocognitivo na formação docente, desenvolvido pelas autoras referidas acima, deixa clara a importância desse trabalho. Este programa teve por objetivo a formação docente para as habilidades sociais com ênfase na empatia, trabalhado a partir de livros infantis. Após essa formação, os docentes desenvolveram, durante o ano letivo, a promoção da empatia para seus alunos, enfatizando que os participantes desses programas obtiveram mais respostas empáticas do que os que não participaram de nenhum projeto voltado para o desenvolvimento dessa habilidade.

Outro estudo com implicações importantes para o espaço escolar foi desenvolvido por Lopes et al. (2013). Neste estudo, avaliou-se dois grupos: um experimental, com participantes dos programas de intervenções e o controle, composto de pessoas que não participavam de nenhum programa de intervenção. O mesmo ocorreu em 22 sessões com ênfase na promoção das habilidades sociais e o aprimoramento do rendimento escolar, distribuídas em 2 meses. Sua metodologia está estruturada na apresentação de vídeos, por sessões, que possibilitou aos participantes descrever as principais contribuições e habilidades que o mesmo despertou nela. Em especial, destaca-se a oitava sessão do programa, referindo-se especificamente à empatia, quando, ao término dessa sessão, as crianças preencheram o “quadro

dos sentimentos”, instrumento utilizado para obter resultados referentes aos processos empáticos, baseado na vivência “os sentimentos tem cores” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), relatando qual sentimento foi despertado e as contribuições que proporcionou ao seu desenvolvimento humano.

Dentre os principais resultados, especificamente quanto às habilidades sociais, observou-se um avanço nos aspectos afetivos e sociais das crianças em virtude da ampliação das relações promovida pelos relatos e socialização ao final de cada vídeo. Assim, o desenvolvimento desse programa proporcionou, além da promoção da empatia, o aprimoramento das relações humanas, pois eram trabalhados nas crianças os relatos das emoções e a comunicação social.

Numa perspectiva semelhante, de ensinar habilidades socioemocionais relevantes ao desenvolvimento infantil em espaços escolares, o trabalho de Elias e Marturano (2014) testaram os efeitos de dois tipos de intervenção: o EPRP (Eu Posso Resolver Problemas) e as Oficinas de Linguagem. O grupo oficinas de linguagem tinha como característica o aprimoramento do desenvolvimento educacional das crianças, por meio de projetos e pesquisas coletivos utilizando a linguagem oral e escrita. O grupo EPRP, por sua vez, possuía como característica principal o desenvolvimento das habilidades de solução de problemas interpessoais, desenvolvidas a partir de dramatizações, desenhos e desempenho de papéis. Ambos foram realizados em 20 sessões.

As duas modalidades mostraram-se benéficas ao desenvolvimento do aluno, enfatizando que mesmo a EPRP não se tratando especificamente de um instrumento de resolução de problemas para queixas escolares, seu resultado apresentou-se bastante surpreendente pois as crianças desenvolveram habilidades para aprimoramento desse processo e para resolução de problemas interpessoais, baseados nos processos empáticos. As oficinas de linguagem também trouxeram aspectos transformadores, pois seus instrumentos e métodos possibilitam melhorar o rendimento acadêmico dos alunos. Destaca-se que apenas o EPRP trouxe resultados direcionados a empatia, a qual aumentou em função da participação no programa

Diante dos achados e das discussões tecidas, observa-se a importância do desenvolvimento da empatia em espaços educativos variados, inclusive a escola, bem como a importância de aprofundamento no conhecimento deste tema a formação docente.

METODOLOGIA

O presente artigo consiste no relato de em uma revisão sistemática da literatura realizada a partir do Portal Periódico Capes. Para Sampaio e Marcini (2006, p. 84), “revisão sistemática de literatura é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema”. É o trabalho desenvolvido a partir daquilo que já existe sobre a temática pesquisada.

Para o presente trabalho foi estabelecido o par de descritor empatia-empatia, no título e assunto, obtendo um resultado de 161 artigos em pesquisa realizada no Portal de Periódico Capes, publicados até o ano de 2019. Como critérios de inclusão, enfatiza-se que foram selecionados estudos empíricos ou teóricos, publicados nos últimos 10 anos, indexados em periódicos revisados por pares, exclusivamente escritos em língua portuguesa. Os critérios de exclusão para a presente pesquisa visam eliminar todos os artigos encontrados oriundos de outra língua estrangeira e/ou incompletos.

Logo após a finalização de etapa inicial da pesquisa, que consistiu na busca de materiais no Portal de Periódico Capes, foi realizada a leitura dos resumos dos artigos encontrados para produção de um banco de dados seguindo os critérios acima descritos, com objetivo de evidenciar a quantidade de textos encontrados para desenvolvimento da pesquisa.

Após leitura aprofundada dos resumos foi evidenciado que apenas 19 seguem os critérios de inclusão estabelecidos pelo presente trabalho, sendo realizada a leitura completa dos artigos encontrados, categorizando-os, conforme relato de resultados e discussões apresentadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os 19 artigos encontrados foram categoriados a partir de categorias específicas, tais como: 1) o tipo de publicação (artigo empírico ou de relato de pesquisa); 2) sujeitos da pesquisa relatada e 3) os temas dos artigos. Note-se que, dentre os 19 textos, 15 são artigos empíricos e 4 são teóricos, conforme evidenciados na Quadro 1. Dos artigos empíricos, 3 tratam de pesquisas realizadas com crianças, 8 com adultos, 3 com adolescente e 1 com duas faixas etárias (adultos e adolescentes). Observa-se, portanto, a inexistência de estudos sobre a empatia na população idosa, ou seja, com idade igual ou superior a 60 anos, segundo o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003).

Quadro 1 – Classificação dos textos selecionados quanto ao tipo e participantes da pesquisa

ARTIGO	TIPO	PARTICIPANTES	DETALHES PARTICIPANTES	AValiação DA EMPATIA	CLASSIFICAÇÃO DO TEMA DO ARTIGO
Relações entre julgamento moral, racismo e empatia em crianças (BEZERRA et al., 2018).	Empírico	Crianças	72 crianças (7 a 12 anos) de ambos os sexos, de duas escolas particulares de Maceió-AL.	Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECG adaptada por Koller et al. (2001).	Empatia e outras variáveis
Validade convergente do Inventário de Empatia (IE). (FALCONE et al., 2013).	Empírico	Adultos	230 indivíduos adultos de ambos os sexos, com níveis de escolaridades do ensino fundamental ao superior.	Inventário de Empatia – IE (FALCONE, 2008) Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal – EMRI, versão Koller et al. (2001)	Validação de instrumento
Implementação e avaliação de um Programa de Desenvolvimento da Empatia em estudantes de Psicologia. (SUARTZ et al., 2014).	Empírico	Adultos	Participaram 14 graduandas de Psicologia, sexo feminino, com idade entre 21 a 29 anos.	Inventário de empatia (IE) elaborado por Falcone et al. (2008) e Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal – EMRI versão Koller et al. (2001)	Programa de promoção da empatia
Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil (RODRIGUES; SILVA, 2012).	Empírico	Crianças	Realizada com 36 crianças: 16 meninos e 20 meninas com idade de 5 a 6 anos.	Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes de Bryant (1982), adaptada por Koller et al. (2001).	Programa de promoção da empatia
Expressões de empatia em homens acusados de abuso sexual infantil. (MOURA; KOLLER, 2010).	Empírico	Adultos	Participaram 5 homens com idade entre 37 a 73 anos, acusados de cometerem abusos sexuais contra crianças de até 13 anos.	Ficha biosociodemográfica e entrevista semiestruturada sobre como os participantes se sentiam em diversas situações ligadas a crianças.	Empatia e outras variáveis

ARTIGO	TIPO	PARTICIPANTES	DETALHES PARTICIPANTES	AValiaÇÃO DA EMPATIA	CLASSIFICAÇÃO DO TEMA DO ARTIGO
Os jovens eo reconhecimento da empatia: análise descritiva da reatividade interpessoal em jovens de diferentes contextos sociais. (FORMIGA, 2013).	Empírico	Adolescentes	46 sujeitos, de ambos os sexo, com idade entre 12 a 21 anos, de instituições sociais de João Pessoa- PB, de um colégio público e de uma instituição religiosa cristã.	Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal - EMRI (versão SAMPAIO, et al., 2011).	Empatia e outras variáveis
Verificação de um modelo teórico entre a empatia, socialização ética e orientação cultural em jovens brasileiros. (FORMIGA, 2016).	Empírico	Adolescentes	Participaram 427 sujeitos de ambos os sexos e idade entre 12 a 19 anos das cidades de João Pessoa - PB e Patrocínio - MG.	Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal de Davis – EMRI (SAMPAIO, et al., 2011).	Empatia e outras variáveis
Avaliação da evolução da empatia em alunos do quarto ano da graduação em medicina da Unifesp em 2012. (THOMAZI et al., 2013).	Empírico	Adultos	80 alunos do quarto ano do curso de Medicina da Unifesp no ano de 2012.	Inventário de empatia - IE (FALCONE et al., (2008).	Empatia na saúde
Escalas de medição do Quociente de Empatia/Sistematização: Um ensaio de validação para a população portuguesa. (RODRIGUES; LOPES; et al., 2011).	Empírico	Adultos	506 participantes adultos de ambos os sexos, de cidades de Portugal.	Versões curtas das escalas de Quociente de Empatia (composta por 22 itens) e do Quociente de Sistematização (composta por 25 itens), adaptadas por Wakabayashi et al. (2006)	Validação de instrumentos
Avaliação de empatia em residentes de especialidades clínicas e cirúrgicas da Universidade Federal de São Paulo (SUARTZ et al., 2013).	Empírico	Adultos	40 médicos residentes cirurgiões e 40 clínicos entre o terceiro e o quinto ano de residência na Unifesp no ano de 2010.	Inventário de empatia (IE) de Falcone (2008).	Empatia na saúde

ARTIGO	TIPO	PARTICIPANTES	DETALHES PARTICIPANTES	AValiação DA EMPATIA	CLASSIFICAÇÃO DO TEMA DO ARTIGO
As dimensões da satisfação dos usuários do Programa Saúde da Família: confiabilidade e empatia. (DIAS et al., 2011).	Empírico	Adultos	32 equipes de Programa de Saúde da Família-PSF, com mais de 5 anos de funcionamento, totalizando um número de 319 usuários de Montes Claros- MG.	Duas dimensões da Escala SERVQUAL - Confiabilidade empatia (VEIGA; MOURA, 2003).	Empatia na saúde
Proposta de uma medida de empatia focada em grupos: validade fatorial e consistência interna. (GALVÃO et al., 2010).	Empírico	Adolescentes	Participaram 206 estudantes de ensino médio, de ambos os sexos (14 a 19 anos) em João Pessoa- PB.	Questionário sociodemográfico e Escala de Empatia focada em Grupos – EEG (GALVÃO, 2010.)	Validação de instrumento
Tradução, adaptação e estudo da validade de construto da Scale of Ethnocultural Empathy (SAMPAIO et al., 2012).	Empírico	Adolescentes e Adultos	Participaram 350 estudantes de ambos os sexos com idades entre 17 e 58 anos, provenientes de universidades públicas de Juazeiro-BA.	Questionário Sociodemográfico e versão adaptada de Escala Scale of Ethnocultural Empathy (SAMPAIO ET AL., 2012)	Validação de instrumento
Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. (PAVARINI; SOUZA, 2010).	Empírico	Crianças	Participaram 37 crianças, de ambos os sexos com idades de 4 a 6 anos de idade, no interior de São Paulo.	Instrumento com fragmentos de vídeos emocionais, possibilitando respostas empáticas, conforme Garcia-Serpa (2001).	Empatia e outras variáveis
Empatia, sintomas de depressão, ansiedade e estresse em professores do ensino superior. (WAGNER et al., 2019).	Empírico	Adultos	50 professores do ensino superior (ambos os sexos), com idade de 25 a 57 anos.	Inventário de empatia-IE (FALCONE et al., 2008).	Empatia e outras variáveis

ARTIGO	TIPO	PARTICIPANTES	DETALHES PARTICIPANTES	AValiação DA EMPATIA	CLASSIFICAÇÃO DO TEMA DO ARTIGO
Envolvimento e empatia: a solidariedade construída nas colunas de aconselhamento em revistas (GONÇALVES SEGUNDO; RIBEIRO, 2016)	Teórico				Empatia e outras variáveis.
Empatia, relação médico-paciente e formação em medicina: um olhar qualitativo. (COSTA; AZEVEDO, 2009)	Teórico				Empatia na saúde
O encontro com a perspectiva do outro: empatia na relação entre psiquiatras e pessoas com diagnóstico de esquizofrenia (PEIXOTO et al., 2016).	Teórico				Empatia na saúde
Seria a moralidade determinada pelo cérebro? Neurônios-espelhos, empatia e neuromoralidade (FERREIRA, 2011).	Teórico				Empatia e outras variáveis

Quanto à categorização do tipo de artigo, observa-se que a grande maioria (15 estudos) são empíricos e trazem resultados de pesquisa conduzidas por meio de metodologias qualitativas e quantitativas em campos distintos de investigação (escolas, universidades e unidades de saúde).

Quanto aos temas dos artigos, conforme o Quadro 1, dos 19 artigos, oito tratam da relação da empatia com outras variáveis, quatro tratam da adaptação e validação de instrumentos de avaliação da empatia, cinco artigos referiam-se à temática da empatia na saúde e dois artigos traziam o relato de programas de promoção da empatia, considerando que alguns artigos podiam ser enquadrados em mais de uma categoria de análise.

Estudos sobre a relação da empatia com outras variáveis

Os textos que tratam da relação de empatia com outras variáveis, observa-se a relação da empatia com a solidariedade, moralidade, julgamento

moral, racismo, abuso sexual, teoria da mente, motivação pró-social, ética, sintomas de depressão, ansiedade e estresse, dentre outras.

Evidenciando as principais conclusões apontadas pelos autores dos artigos mencionados na Quadro 1, Gonçalves-Segundo e Ribeiro (2016) chegam à conclusão de que a partilha de relatos de outras pessoas promove o reconhecimento do sofrimento do próximo, havendo, assim, um envolvimento com as dificuldades e sentimentos alheios, bem como construção da solidariedade e ajuda, as quais ganham destaque nas relações sociais.

Ferreira (2011) discute como a moralidade está associada aos neurônios-espelhos, enfatizando a associação da psicologia moral com a teoria moral, sobretudo com o campo das neurociências. Ainda no campo da moralidade, o estudo de Bezerra et al. (2018) compreende o julgamento moral como a capacidade da criança de considerar uma ação certa ou errada. Em contrapartida, está o racismo, ou seja, a adoção de comportamento diferente pelo fato do outro não pertencer ao mesmo grupo. Os autores discutem as relações entre a empatia e a adesão a princípios como a generosidade e justiça, avaliados a partir de histórias infantis.

Desse modo, a empatia se relaciona com o desenvolvimento da moralidade e da socialização ética e baseada em orientação coletivistas, ou seja, relacionada ao bem comum. Assim, quanto mais cedo se desenvolvem habilidades empáticas nas relações interpessoais, mais os sujeitos são orientados à cooperação e manutenção das relações interpessoais, conforme evidencia Formiga (2016). Na mesma direção, há diferenças significativas quanto ao reconhecimento e desenvolvimento da empatia em função dos contextos sociais em que estão inseridas as pessoas (FORMIGA, 2013).

Ainda no campo da motivação pró-social, o estudo de Pavarini e Souza (2010) buscou compreender a relação deste constructo empatia com a Teoria da Mente, concluindo que as crianças que compartilham estados emocionais com as outras possuem maiores habilidades para promoção de comportamentos pró-sociais.

Ainda relacionado ao campo do comportamento humano, o estudo realizado por Moura e Koller (2010) com participantes acusados de abuso sexual infantil evidencia que estes sujeitos mantêm as características relativas à habilidade de empatia preservadas. No entanto, as autoras consideram que, por a pesquisa utilizar um instrumento de autorrelato, pode ter ocorrido respostas formuladas a partir da desejabilidade social, ou seja, conforme acreditam que seria o “correto responder”. Além disso, os participantes responderam as questões, descentralizando das ações cometidas pelos mesmos.

No estudo de Wagner et al. (2019), destaca-se a importância da promoção da empatia para prevenção de aparecimento de sintomas depressivos ou estresse entre professores. Dentre os principais resultados destacados pelos autores, observa-se uma correlação negativa entre o estresse e a tomada de perspectiva, ou seja, quanto mais estresse, menor capacidade de se colocar no lugar dos outros e vice-versa.

Empatia e instrumentos de avaliação

Dentre os estudos que tratam da adaptação e validação de instrumentos par a avaliação da empatia, destaca-se o uso do EMRI (originalmente IRI) e Inventário de Empatia (IE), mais utilizados nas pesquisas encontradas. A Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal de Davis – EMRI trata-se de um instrumento elaborado por Davis (1983) e adaptado por Sampaio et al. (2011) para o contexto brasileiro.

Neste instrumento, a empatia é dividida em 4 dimensões: 1) Angústia pessoal (AP) - sensações de desprazer, desconforto e incômodo direcionadas ao *self* diante dos acontecimentos com o próximo; 2) Consideração empática (CP) - Sentimentos direcionado aos outros e motivação para ajudar ao próximo em contexto de desvantagem ou perigo; 3) Tomada de perspectiva (TP) - Capacidade cognitiva do indivíduo se colocar o lugar do outro, identificando o que ele sente e pensa. 4) Fantasia (FS) - Colocar-se no lugar do outro fictício (como personagens de livros e filmes) na perspectiva de ter atitudes semelhante ao próximo em situações diversas. Outra versão deste instrumento no Brasil foi adaptada por Koller et al. (2001).

Assim como o EMRI, o Inventário de Empatia (IE) foi outro instrumento muito utilizado pelos estudos no Brasil. Ele foi construído e validado por Falcone (2008) com o propósito de medir a habilidade empática de indivíduos adultos. Contém 40 questões com respostas que podem variar de 1 (nunca) a 5 (sempre) e que avaliam os quatro fatores básicos das habilidades empáticas:

- Tomada de perspectiva (TP) - Composto pelo quantitativo de 12 itens que evidenciam a capacidade e perspectiva de entender os sentimentos de outras pessoas, mesmo em conflitos de interesse.
- Flexibilidade interpessoal (FI) - Composto pelo quantitativo de 10 itens, pode ser entendida como a capacidade de tolerar pensamentos, atitudes e comportamentos dos outros, mesmo que esses sejam muito divergentes e passíveis de frustrações.

- Altruísmo (AL) - Composto pelo quantitativo de 9 itens e entendido como capacidade de abrir mão dos próprios interesses para ajudar ou beneficiar ao próximo.
- Sensibilidade Afetiva (SA) - Composto pelo quantitativo de 9 itens, refere-se ao sentimento de compaixão e interesse no estado emocional do outro.

Empatia e Saúde

Em continuidade à discussão geral dos artigos encontrados nesta revisão de literatura, pode-se observar que cinco estudos (três empíricos e dois teóricos) são relativos à discussão da empatia no campo da saúde. Entre as principais questões encontradas nestes artigos, destaca-se que eles centralizam a relação médico-paciente e satisfação do usuário com o sistema de saúde, enfatizando o argumento de que o desenvolvimento do olhar sensível ao próximo nesse contexto promove a esperança de cuidado e afeto ao outro como mecanismo de promoção do bem-estar.

Suartz et al. (2012) afirmam que o desenvolvimento da relação médico-paciente começa a ser direcionada ainda na graduação, sendo neste cenário que os estudantes necessitam de estímulos para aproximação com seu contexto de atuação, pois muitas vezes passam muito tempo centralizados em laboratórios e salas de aula, adquirindo muitos conhecimentos teóricos e distanciando-se da prática concreta. Segundo Dias et al. (2010), a empatia é um elemento essencial na oferta de assistência médica integral e individualizada.

Neste sentido, Costa e Azevedo (2009) evidenciam que o olhar do paciente para com o médico ultrapassa o tempo de consulta ou medicamentos prescritos, pois o mesmo estabelece relação de confiança, buscando ajuda em momentos extremamente complicados, depositando confiança na melhoria em virtude da orientações e indicações direcionadas pelo médico.

Por fim, a promoção do desenvolvimento dessa relação médico-paciente está ancorada nas habilidades sociais, em especial a empatia, a qual permite aos sujeitos a capacidade de se colocar e entender o outro em contextos múltiplos (PEIXOTO et al., 2016). Assim sendo, a empatia é habilidade imprescindível a ser desenvolvida por profissionais de saúde em formação.

Nesta direção, Thomazi et al. (2012) mostram que a evolução da empatia é possível desde o início do curso de formação em medicina, pois ações

contínuas de interações entre médicos em formação e pacientes podem promover a empatia para acolhimento e atendimento humanizado.

Empatia e programas de intervenção

Quanto a esse ponto, destaca-se que dois artigos traziam o relato de programas de promoção da empatia. O estudo de Rodrigues et al. (2014) teve como objetivo implementar e avaliar um programa de desenvolvimento da empatia em 14 estudantes do curso de Psicologia, com idade entre 20 e 25 anos. O programa foi realizado mediante cinco encontros, totalizando 18 horas de intervenção com foco na compreensão e comunicação empáticas (verbal e não verbal), divididos em atividades, dinâmica de tempestade de ideias sobre empatia, informações sobre habilidades de identificar as emoções e os sinais não verbais, utilização de trechos de vídeos de situações terapêuticas, imagens de expressões faciais com diferentes estados emocionais, técnicas de relaxamento, escuta empática e vivências próprias de situações da psicologia clínica, bem como jogo de papéis.

Os instrumentos utilizados para a mensuração das variáveis de interesse foram: Questionário de Caracterização das Participantes, Inventário de Empatia (IE), Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI) e roteiro de entrevista semiestruturado sobre a vida diária e práticas psicológicas. Dentre os principais resultados, destaca-se a eficiência do programa em proporcionar melhor relacionamento interpessoal, escuta empática, comunicação verbal e a neutralização dos próprios julgamentos.

Rodrigues e Silva (2012), por sua vez, tinham como objetivo a promoção de programa da empatia em crianças na educação infantil e realizaram a pesquisa com 36 crianças da rede pública de Juiz de Fora, sendo 16 meninos e 20 meninas. Os principais instrumentos utilizados na pesquisa foram Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes, (versão de KOLLER et al., 2001) e observações assistemáticas das crianças participantes em sala de aula, e em situações informais, como no horário do recreio.

A intervenção envolveu 14 encontros, duas vezes por semana, com duração de 40 minutos, contando com a participação das crianças e com a presença do professor. O primeiro encontro foi estruturado a partir da explicação das delimitações das regras e da dinâmica dos demais encontros. Seguiram-se quatro encontros que tiveram como foco o reconhecimento de sentimentos em si e nos outros. Os dois encontros seguintes buscaram demonstrar a importância da comunicação em que se expressa compreensão

pelo sentimento ou experiência do outro. Nos três encontros subsequentes, focou-se na importância da solidariedade e das habilidades de pedir e oferecer ajuda. Os encontros seguintes destinaram-se a desenvolver a habilidade de compartilhar e de consolar. Como suportes didáticos, foram utilizados materiais e recursos ludopedagógicos variados como fantoches, livros infantis, recursos para dramatizações e desenhos.

Conforme evidenciado nas discussões acerca dos textos que compuseram a amostra dessa revisão sistemática de literatura, pode-se afirmar que a empatia vem sendo estudada como importante para o desenvolvimento da moralidade, dos comportamentos pró-sociais e da ética em crianças, adolescentes e adultos. Tais estudos são muito importantes, pois evidenciam que a empatia pode ser estimulada desde a infância e adolescência, sendo possível promovê-la a partir de situações de ensino estruturadas para essa finalidade.

Ainda, pode-se afirmar que há um interesse em construir, adaptar e validar instrumentos de avaliação da empatia, especialmente para a população adolescente e adulta. Evidencia-se a inexistência de instrumento específico para aplicação em idoso.

Por fim, ressalta-se a importância dos estudos sobre a relevância da empatia no campo da saúde e os estudos que apontam caminhos possíveis para a promoção da empatia a partir de programas estruturados, desenvolvidos em espaços como escolas ou serviços de saúde ou assistência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as discussões tecidas anteriormente, analisa-se a importância da estimulação da empatia no início da vida como promotora de melhoria das condutas pró-sociais, pois esta habilidade está diretamente interligada ao processo de formação do sujeito, possibilitando ações provenientes de conforto e segurança para o próximo, conforme evidenciado em inúmeros estudos mencionados ao longo deste artigo.

O desenvolvimento desta habilidade, como destacado acima, é favorável e necessária para o convívio da humanidade, evidenciando a promoção das relações humanas em qualquer espaço em que se encontra inserida, considerando que as relações sociais são formadas pelos seres humanos e estes possuem características e interesses diferentes que necessitam ser respeitados e, além disto, compreendidos. Neste sentido, a empatia permite ao sujeito entender a perspectiva do outro e colocar-se no lugar do próximo.

O presente estudo apresenta resultados satisfatórios para o entendimento da empatia e como a mesma ocorre, atendendo seus principais objetivos. Do mesmo modo, configura-se como material relevante à compreensão do campo de estudos sobre a empatia, pois apresenta ao leitor, um panorama amplo acerca da produção científica relativa publicada em língua portuguesa no campo da empatia.

Evidencia-se, portanto, lacunas e potencialidades de investigação no campo, sobretudo quanto aos programas de promoção da empatia e estudos relativos à empatia no idoso, os quais podem ajudar a compreender que transformações as experiências de vida e mudanças características da velhice podem operar no modo como o idoso sente e experiência as relações com os outros.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, D. S.; SANTOS, F. O. P.; FERNANDES, S. C. S. Relação entre julgamento moral, racismo e empatia em crianças. **Cadernos de pesquisa**. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil. 2018.

BRASIL. **Estatuto do Idoso**. Lei Nº 10.741. Senado Federal. Brasília, DF. 1º de Outubro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

COSTA, F.D; AZEVEDO, R. C. S. **Empatia, Relação Médico-paciente e Formação em Medicina: um Olhar Qualitativo**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2009.

DAVIS, C. M. What is empathy, and can empathy be taught? **Physical Therapy**, 70(11), 707-712, 1990.

DAVIS, M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. **Journal of Personality and Social Psychology**, 44, 113-136. 1983.

DECETY, J.; JACKSON, P. L. The functional architecture of human empathy. **Behavioral and Cognitive Neuroscience Review**, 3 (2), 71-100, 2004.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DIAS, O. V; VIEIRA, M. A; DIAS, J. P; RAMOS, L. H. **As dimensões da satisfação dos usuários do Programa Saúde da Família: confiabilidade e empatia**. Montes Claros, MG. 2010.

ELIAS, L. C. S; MARTURANO, E. M. “Eu Posso Resolver Problemas” e Oficinas de Linguagem: Intervenção para Queixa Escolar. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Jan-Mar 2014, v. 30, n.1, p. 35-44, 2014.

ENZ, N.; ZOLL, N. **Cultural differences in empathy between China, Germany and the UK**, 2006. Disponível em: www.nicve.salford.ac.uk/elvis/resources/empathy. Acesso em 09 out. 2020.

FALCONE, E. M. O; FERREIRA, M. C; LUZ, R.C. M; FERNANDES, C. S; FARIA. C.A; D`AUGUSTIN, J. F; SARDINHA, A; PINHO, V. D. Inventário de empatia (i.e.): desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. **Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 3, p. 321-334, 2008.

FALCONE, E. M.O; PINHO, V. D; FERREIRA, M. C; FERNANDES, C. S; D'AUGUSTIN, J. F; KRIEGER, S. PLÁCIDO, M. G; VIANNA, K. O; ELECTO, L.C.T; PINHEIRO, L. C. Validade convergente do Inventário de Empatia. **Psico-USF**, Bragança Paulista. 2013.

FERREIRA, C. P. Seria a moralidade determinada pelo cérebro? Neurônios-espelhos, empatia e neuromoralidade. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 2011.

FESCHBACH, N. D; ROE, K. Empathy in six- and seven-year-olds. **Child Development**, 39, 33-145. 1968.

FORMIGA, N. S. Os jovens e o reconhecimento da empatia: Análise descritiva da reatividade interpessoal em jovens de diferentes contextos sociais. **Revista de psicologia**. Fortaleza, 2013.

FORMIGA, N. S. **Verificação de um modelo teórico entre a empatia, socialização ética e orientação cultural em jovens brasileiros.** Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB. 2016.

GALVÃO, L. K. S; CAMINO, C. P. S; GOUVEIA, V. V; FORMIGA, N. S. Proposta de uma medida de empatia focada em grupos: validade fatorial e consistência interna. **Psico.** Universidade Federal da Paraíba João Pessoa, PB, Brasil. 2010.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R; RIBEIRO, R. B. Envolvimento e empatia: a solidariedade construída nas colunas de aconselhamento em revistas. **Revista do Gel.** São Paulo, 2016.

HOFFMAN, M. **Empathy and moral development:** implications of caring and justice. New York: Cambridge University Press. 2000.

KOLLER, S. H; CAMINO, C; RIBEIRO, J. Adaptação e validação interna de duas escalas de empatia para uso no Brasil. **Estudos de Psicologia,** Campinas, v. 18, n. 3, p. 43-53, 2001.

LOPES, D. C; DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. Recursos Multimídia no Ensino de Habilidades Sociais a Crianças de Baixo Rendimento Acadêmico. **Psicologia: Reflexão e Crítica,** n 26, 1, 451-458. São Paulo. 2013.

MEHRABIAN, A; EPSTEIN, N. A measure of emotional empathy. **Journal of Personality,** 40, 525-543. 1972.

MONTE, Franciela Félix de Carvalho. **Julgamento social sobre o tráfico de drogas e suas relações com a empatia e valores humanos de adolescentes em conflito com a lei.** Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2016.

MOURA, A. S; KOLLER, S. H. Expressões de empatia em homens acusados de Abuso sexual infantil. **Psico.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre- RS, Brasil. 2010.

PAVARINI, G; SOUZA, D. H. Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. **Psicologia em estudo.** Maringá, 2010.

PAVARINO, M. G.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. **Psico PUC-RS**, v. 36, n. 2, p. 127-134, maio/ago. 2005a.

PEIXOTO, M. M. P.; MOURÃO, A. C. N. M.; JUNIOR, O. D. S. O encontro com a perspectiva do outro: empatia na relação entre psiquiatras e pessoas com diagnóstico de esquizofrenia. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2016.

RODRIGUES, J.; LOPES, A.; GIGER, J. C.; GOMES, A.; SANTOS, J.; GONÇALVES, G. **Escala de medição do quociente de empatia/ sistematização**: um ensaio de validação para a população portuguesa. *Psicologia*, Liboas. 2011.

RODRIGUES, M. C.; PERON, N. B.; CORNÉLIO, M. C.; FRANCO, G. R. Implementação e avaliação de um Programa de Desenvolvimento da Empatia em estudantes de Psicologia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, 2014.

RODRIGUES, M. C.; RIBEIRO, N. N. Avaliação da empatia em crianças participantes e não participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo. **Psicologia teoria e prática**, n. 13, 2, 114-126, 2011.

RODRIGUES, M. C.; SILVA, R. L. M. Avaliação de um programa de promoção da Empatia implementado na educação infantil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, 2012.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa** (5a ed., M. J. C Ferreira & A. Lamparelli, trads.). São Paulo: Martins Fontes. 2001. (Trabalho original publicado em 1985).

SAMPAIO, L. R.; GUIMARÃES, P. R. B.; CAMINO, C. P. S.; FORMIGA, N. S.; MENEZES, I. G. Estudos sobre a dimensionalidade da empatia: tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI). **Psico**, 42 (1), 67-76. 2011.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. S.; ROAZZI, A. Revisão de Aspectos Conceituais, Teóricos e Metodológicos da Empatia. **Psicologia ciência e profissão**. 2009.

SAMPAIO, L. R.; LIMA, I. D. M.; MENEZES, I. G.; MONTE, F. F. C. **Tradução, Adaptação e Estudo da Validade de Construto da Scale of Ethnocultural Empathy**. *Psico*.

Universidade Federal do Vale do São Francisco Petrolina, Pernambuco – Brasil. 2012. SAMPAIO, R.F; MARCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidencia científica. **Rev. Bras. Fisioter.**, São Carlos, v.11, n.1, p.83-89, 2006.

SUARTZ, C. V; QUINTANA, M. I; LUCCHESI, A. C; MARCO, M. A. **Avaliação de Empatia em Residentes de Especialidades Clínicas e Cirúrgicas da Universidade Federal de São Paulo.** Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. 2013.

THOMAZI, L; MOREIRA, F. G; MARCO, M. A. **Avaliação da Evolução da Empatia em Alunos do Quarto Ano da Graduação em Medicina da Unifesp em 2012.** Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. 2013.

TITCHENER, E. B. **Lectures on the experimental psychology of the thought processes.** New York: Macmillan. 1909.

WAGNER, M. F; PICCININI, J; PICCININI J; PATIAS, N. D. Empatia, sintomas de depressão, ansiedade e estresse em professores do ensino superior. **Revista da SPAGESP.** São Paulo, 2019.

O SOFTWARE HAGÁQUÊ PROMOVENDO O LETRAMENTO DIGITAL

ROSÂNGELA DE SOUSA MENCATO

Universidade Federal da Paraíba, Mestrado Prof. em Linguística e Ensino – MPLE, rosangela.mencato@academico.ufpb.br;

PATRÍCIA ROBERTA DA SILVA

Universidade Federal da Paraíba, Mestrado Prof. em Linguística e Ensino – MPLE, Prof.patriciaroberta@gmail.com;

RESUMO

Neste trabalho, analisaremos o *software* HagáQuê, desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Para isso, tomaremos por base uma das categorias estabelecidas por Gomes (2008) em seu artigo intitulado: “Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise”, em que ele estabelece os critérios para análise de material audiovisual dentro de quatro categorias: conteúdos, aspectos técnico-estéticos, proposta pedagógica e material de acompanhamento. Dentro dos critérios da categoria **conteúdos**, por meio da experimentação, expomos o HagáQuê a uma criança de sete anos que está em processo de alfabetização e letramento e é inexperiente no uso do computador e de suas ferramentas digitais. Esse estudante, nativo digital, cursa o 1º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) de uma escola da rede particular do município de Campina Grande. Esta é uma pesquisa participante de caráter qualitativo e quantitativo que irá desenvolver por meio de um método indutivo as seguintes etapas: i) Apresentar o gênero HQ e seus elementos textuais; ii) Expor o *software* para a criança, indicando como mexer no mesmo; iii) Deixar o estudante experimentar o programa e criar sua HQ; iv) Responder com a criança o formulário que avalia o *software* de acordo com os aspectos propostos por Gomes; v) Analisar os resultados.

Palavras-chave: Letramento digital, HagáQuê, Conteúdos.

INTRODUÇÃO

Para cumprir uma atividade avaliativa da disciplina de Letramento Digital e Ensino do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino- MPLE, iremos realizar, com base na 1ª categoria, **conteúdos**, proposta por Gomes (2008), a análise do *software* HagáQuê, desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esse *software*, coordenado por Heloísa Vieira da Rocha no período de julho de 1999 a agosto de 2003, foi desenvolvido com o propósito de oportunizar à criança o conhecimento do gênero História em Quadrinhos (HQ) de forma lúdica, mesmo que essa criança não tenha tido contato anterior com práticas de letramento digital.

A categoria **conteúdos**, proposta por Gomes (2008), é dividida nos seguintes aspectos: i) Qualidade científica; ii) Exatidão e apropriação; iii) Atualização; iv) Clareza; v) Contextualização; vi) Pertinência; vii) Suficiência da quantidade da informação; viii) Conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material; ix) Adequação da linguagem ao público-alvo; x) Adequação do conteúdo ao público-alvo; xi) Referências.

Com base nesses aspectos, expomos o programa a uma criança de sete anos que está em processo de alfabetização e de letramento e que é inexperiente no uso do computador e de suas ferramentas digitais. Esse estudante, nativo digital, cursa o 1º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) de uma escola da rede particular do município de Campina Grande. Partindo da construção de uma história em quadrinhos por meio do *software* citado, o participante da pesquisa respondeu a um questionário no *Google Forms* com questões alinhadas à categoria **conteúdos** e de acordo com os aspectos descritos anteriormente. Os resultados serão descritos na seção **Resultados e Discussões** deste trabalho.

Portanto, o objetivo desse trabalho é analisar o *software* HagáQuê nos aspectos propostos por Gomes (2008) na categoria **conteúdos**, avaliando e discutindo acerca dos resultados alcançados e da importância de práticas de letramento digital em nossa sociedade contemporânea, pois:

O leitor da atualidade dispõe de mais formatos de texto, em suportes ainda mais diversos do que o leitor medieval. Além do livro, o cinema, a televisão, a Internet, os telefones celulares, entre outras possibilidades. Se alguns conflitos

desapareceram, outros surgiram: ler no papel é mais fácil do que ler na tela? Copiar e colar à mão ou nos editores de texto? Aceitar ou não o computador na sala de aula? (Talvez isso já nem caiba mais perguntar...) Fazer dele uma máquina produtiva, imitar ou não objetos impressos? (RIBEIRO, 2009, p. 24).

Dessa forma, oportunizar à criança uma proposta metodológica na perspectiva do letramento digital é proporcionar a um nativo digital o contato com outros tipos de letramentos e formatos de texto, em diferentes contextos que irão facilitar seu acesso ao conhecimento na vida em sociedade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Caracterização da pesquisa

Esta é uma pesquisa participante de caráter qualitativo e quantitativo que irá verificar, por meio de um método indutivo, o *software* HagáQuê, tomando por base a categoria **conteúdos** e os seguintes aspectos: i) Qualidade científica; ii) Exatidão e apropriação; iii) Atualização; iv) Clareza; v) Contextualização; vi) Pertinência; vii) Suficiência da quantidade da informação; viii) Conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material; ix) Adequação da linguagem ao público-alvo; x) Adequação do conteúdo ao público-alvo; xi) Referências.

De acordo com esses aspectos, criamos um instrumento de avaliação (questionário no *Google Forms*), o qual foi aplicado a uma criança de sete anos com o objetivo de avaliar o programa HagáQuê.

População e amostra

O colaborador desta pesquisa foi um aluno de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) de uma escola particular localizada em Campina Grande – PB

Instrumento da pesquisa

Por meio da exploração do *software* HagáQuê, que foi elaborado para proporcionar o processo de criação de uma história em quadrinhos a uma criança ainda inexperiente no uso do computador, de forma que a mesma

conheça os elementos textuais e os recursos digitais que o *software* apresenta, realizamos uma experimentação com um estudante de sete anos. Após a exposição ao programa, a criança respondeu a um questionário criado no *Google Forms* com nove questões de múltipla escolha, sendo cada uma delas com base em um dos aspectos descritos por Gomes (2008) na categoria **conteúdos**.

Procedimentos para coleta de dados

Para o desenvolvimento dessa pesquisa participante, que possui como objetivo principal analisar o *software* HagáQuê nos aspectos propostos pela categoria **conteúdos** de Gomes (2019), realizamos os seguintes procedimentos metodológicos com a criança participante da pesquisa: i) Apresentar o gênero HQ e seus elementos textuais; ii) Expor o *software* para a criança, indicando como mexer no mesmo; iii) Deixar o estudante experimentar o programa e criar sua HQ; iv) Responder com a criança ao formulário que avalia o *software* de acordo com os aspectos já descritos na seção **Caracterização da pesquisa**; v) Analisar os resultados.

O HAGÁQUÊ E SUA RELAÇÃO COM O LETRAMENTO DIGITAL

No começo os primeiros quadrinhos veiculados no computador eram simples digitalizações das imagens impressas, mas logo os quadrinistas começaram a atentar para as possibilidades abertas pelos recursos de multimídia, incorporados aos PCs domésticos dos anos 1990. Diante desses novos recursos, muitos artistas começam a experimentar, incluir elementos novos, diferentes dos códigos e especificidades característicos das HQs impressas. Assim surgem os primeiros quadrinhos em CD-ROM, já incluindo algumas experiências de uso de som e animação agregados aos diversos códigos tradicionais da HQ em suporte papel, como os balões de fala, as onomatopeias, a divisão em quadros, etc; dando início a uma ruptura nos processos criativos tradicionais de elaboração de histórias em quadrinhos e apontando para o surgimento de uma nova linguagem, híbrida de HQ e hipermídia (FRANCO, 2001, p. 16).

Nesse contexto histórico, no final dos anos 90 (em 1999 para ser mais precisa), como uma proposta de dissertação de mestrado do Instituto de

Computação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Sílvia Amélia Bim e Eduardo Hideki Tanaka, sob orientação da Professora Dra. Heloísa Vieira da Rocha, criaram o *software* HagáQuê, para poder propiciar a construção e edição de:

[...] histórias em quadrinhos com fins pedagógicos. Este *software* foi desenvolvido com intuito de facilitar o processo de criação de histórias em quadrinhos por uma criança ainda inexperiente no uso do computador, mas com recursos suficientes para não limitar sua imaginação [...] (DIAS; SIMPLÍCIO, 2019).

O HagáQuê, nessa perspectiva, desenvolve “[...] a linguagem escrita nos alunos, fazendo alusão a uma forma de escrita por meio de imagens de forma idêntica à linguagem retratada nos processos pré-instrumentais pelos quais passa a construção escrita” (DIAS; SIMPLÍCIO, 2019).

Dessa forma, esse *software* trabalha a interdisciplinaridade e novas formas de ler e de escrever, servindo como um propulsor para que a criança construa de maneira lúdica suas habilidades e seu conhecimento acerca do gênero discursivo apresentado, facilitando, assim, o desenvolvimento de uma prática de letramento digital. Diante de tal contexto, (2009, p.30) assevera:

Os temores de hoje, em relação ao computador e à Internet, lembram certa nostalgia do papel e do lápis, mas a convivência entre as mídias num sistema de mídias é que torna o conceito de letramento pertinente. As pessoas, em sociedade, devem ampliar seus gestos de ler e escrever e isso não quer dizer que devam trocar uns pelos outros, embora isso possa ocorrer diante de certas técnicas facilitadoras. O ideal é que alarguemos nossos horizontes, nos apropriemos das possibilidades que existem e sejamos competentes na maior parte delas. Se há quem pense que é preciso ler e escrever primeiro no papel para depois chegar às telas, também há quem pense que nada disso tem regras rígidas. Se o mundo oferece as possibilidades de papel e de cristal líquido, então é bom que o leitor saiba que pode ter o domínio de todas.

Dessa forma,

Quanto mais amplo for nosso sistema de mídia, maiores serão nossas possibilidades de ler e escrever e atuar por meio da escrita. Se assim acontecer, então nosso espectro de domínios de uso, com funções as mais diversas e suportes diferentes, também se ampliará [...] (RIBEIRO, 2009, p. 27).

Portanto, propiciar a uma criança a utilização de uma ferramenta digital, além de contribuir para uma aprendizagem significativa dos elementos constitutivos do gênero discursivo trabalhado favorece o processo de alfabetização e de conhecimento do propósito do uso social da HQ (que é entretenimento), proporcionando, assim, o desenvolvimento pleno de uma prática de letramento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos procedimentos expostos na metodologia deste trabalho e para o desenvolvimento dessa pesquisa participante, que possui como objetivo principal analisar o *software* HagáQuê nos aspectos propostos pela categoria **conteúdos** de Gomes (2008), realizamos com a criança participante as seguintes etapas:

1. Apresentar o gênero HQ e seus elementos textuais

Nessa etapa, a criança assistiu a dois vídeos informativos no *YouTube* e a uma aula explicativa e expositiva sobre os elementos e a estrutura textual das HQs. Os *links* dos vídeos estão dispostos abaixo:

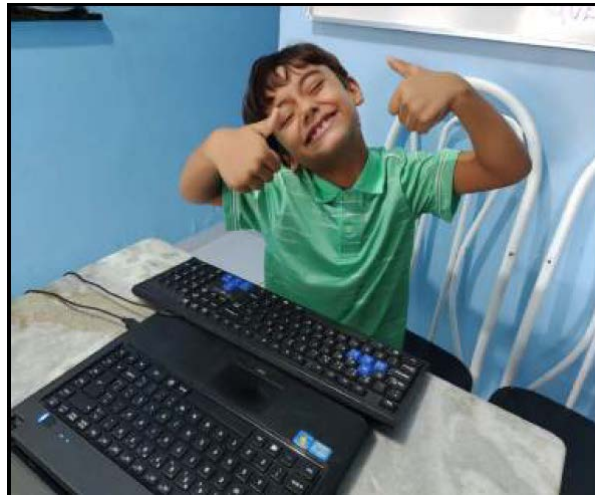
Vídeo 1 – <https://www.youtube.com/watch?v=arYgGz8AOew>

Vídeo 2 – <https://www.youtube.com/watch?v=jYPQDZwbUJA>

2. Expor o software para a criança, indicando como mexer no mesmo

A criança recebeu instruções de como utilizar ferramentas do *software*, tais como: aumentar e diminuir as imagens; inserir cenários; inserir personagens; inserir balões de fala ou onomatopeias; inserir texto e colocá-lo dentro dos balões; inversão de imagens; alteração de cor da fonte; dentre outros. Na FIGURA 1 é possível ver a satisfação da criança ao receber tais instruções.

Figura 1 – Imagem da criança recebendo as instruções para a utilização do HagáQuê.

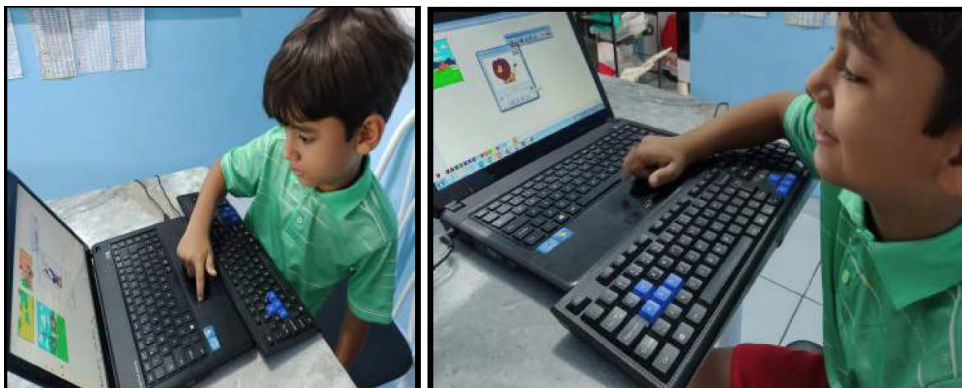


Fonte: Pesquisa direta, 2021

3. Deixar o estudante experimentar o programa e criar sua HQ

Nas FIGURAS 2 e 3, verificamos a criança fazendo uso do programa HagáQuê e de todos os seus recursos e ferramentas para a construção da narrativa intitulada de **Fazenda do Vovô**, apresentada em tirinhas da imagem quatro à onze.

Figuras 2 e 3 – Imagens da criança fazendo uso do software e construindo a HQ no HagáQuê.



Fonte: Pesquisa direta, 2021

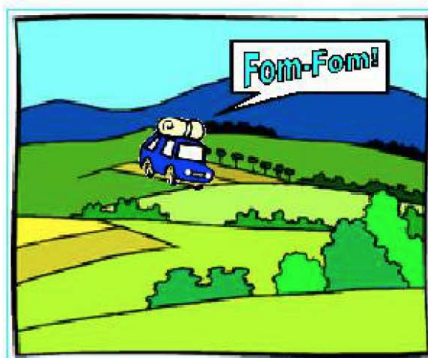
Figuras 4 e 5 – Tirinha 1 da HQ Fazenda do Vovô



Fonte: Pesquisa direta, 2021

Na FIGURA 4, temos a imagem de uma fazenda e a inserção de uma personagem animal (cavalo). Também há uma frase que indica, por meio da sua estrutura sintática, a fase de desenvolvimento da escrita da criança. No entanto, a HQ apresenta um sequenciamento de ideias quando, na FIGURA 5, é inserida uma estrada e incluído um objeto (carro), com intuito de demonstrar que alguém está indo para o primeiro lugar, ou seja, a fazenda dando, assim, início ao enredo.

Figuras 6 e 7 – Tirinha 2 da HQ Fazenda do Vovô

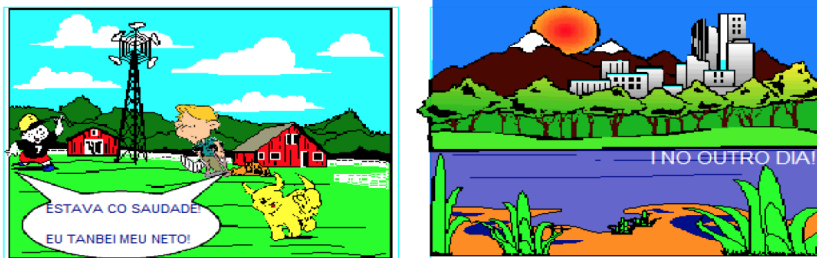


Fonte: Pesquisa direta, 2021

Na FIGURA 6, em sequência ao que foi exposto na FIGURA 5 a criança insere o cenário de uma estrada de terra em um contexto rural. Há, também, a inserção de um objeto (carro), para indicar a proximidade da fazenda. O próprio uso de uma onomatopeia (**from- from**), representando a buzina, indica que o carro está próximo, chegando ao local indicado na FIGURA 4. Já na FIGURA 7, ocorre uma associação de imagens por meio da inserção de

um cenário parecido com o da fazenda exibida no início da história. Além disso, há a presença de uma personagem humana (um menino), de um balão com outra onomatopeia (**ding-dong**), para indicar a campainha da casa do fazendeiro, e de um balão de fala com a sentença: “Vovo cheguei!”.

Figuras 8 e 9 – Tirinha 3 da HQ Fazenda do Vovô

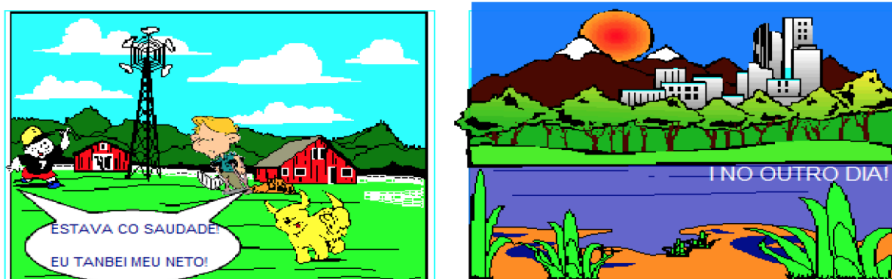


Fonte: Pesquisa direta, 2021

Na FIGURA 8, o menino encontra seu avô. Na construção e na escolha do avatar que o representaria, a criança criticou a ausência de personagens, por isso, apesar das características não serem as “ideais”, o estudante utilizou o personagem que mais se aproximava das características esperadas em um avô. Nesse quadrinho, também há a presença do menino e do cachorro e de um balão de fala para as duas personagens com duas frases (uma para cada personagem).

Na FIGURA 9, a criança insere dois cenários e utiliza a ferramenta “para trás”, sobrepondo uma imagem na outra, para indicar a noite na fazenda. Também dispõe desse recurso por não encontrar um cenário apropriado para sua intencionalidade na narrativa. Há a presença de uma frase, mas sem a utilização de balões, pois a compreensão da criança é a de que sem personagem não há fala. Por isso, a sentença vem fora do balão, expressa pelo narrador da história, que, para a criança, seria ela própria.

Figuras 10 e 11 – Tirinha 4 da HQ Fazenda do Vovô



Fonte: Pesquisa direta, 2021

O sétimo quadrinho, FIGURA 10, possui a inserção de personagens (pássaro, vovô e menino), objetos (bota, passaguá com cabo e brinquedos) e balão de fala com as sentenças: “Peguei 1!”, “Ah não!”.

No oitavo quadrinho, FIGURA 11, a criança finaliza o enredo com a inserção de personagens (vovô, menino e cavalo) e a presença de onomatopeia (**Clap! Clap! Clap!**) para indicar o barulho do cavalo andando.

Em alguns momentos, a criança apresentou dificuldades para ajustar imagens no tamanho indicado, para arrastá-las e sobrepô-las, mas nenhuma dificuldade na criação do enredo e na escolha dos elementos que iria inserir na sua HQ.

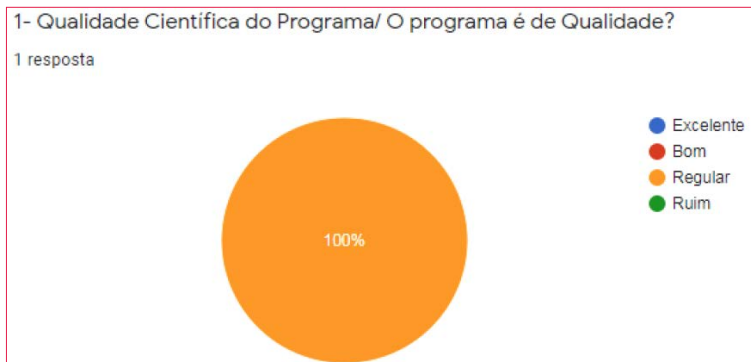
4. Responder com a criança o formulário que avalia o software de acordo com os aspectos já descritos na seção “Caracterização da pesquisa”

Após a construção da HQ **Fazenda do vovô**, a criança respondeu, com auxílio da pesquisadora, a um questionário com nove questões de múltipla escolha elaboradas a partir da categoria **conteúdos**, proposta por Gomes (2008), e de acordo com os critérios: i) Qualidade científica; ii) Exatidão e apropriação; iii) Atualização; iv) Clareza; v) Contextualização; vi) Pertinência; vii) Suficiência da quantidade da informação; viii) Conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material; ix) Adequação da linguagem ao público-alvo; x) Adequação do conteúdo ao público-alvo; xi) Referências. Segue o *link* do instrumento para coleta de análise:

Link do questionário no Google Forms: https://docs.google.com/forms/d/1n1p54gVsxollGrDf6ufgQ3lOd-SXPMi-Oz8HJSEU_fA/e_dit?usp=sharing

5. Analisar os resultados

Figura 12 – Resposta da questão 1



Fonte: Pesquisa direta, 2021

A pergunta de número 1 acima tem relação com o critério **qualidade científica**. Ao respondê-la, a criança avaliou o programa como regular, pois achou uma quantidade insuficiente de elementos, como: cenários, personagens e objetos.

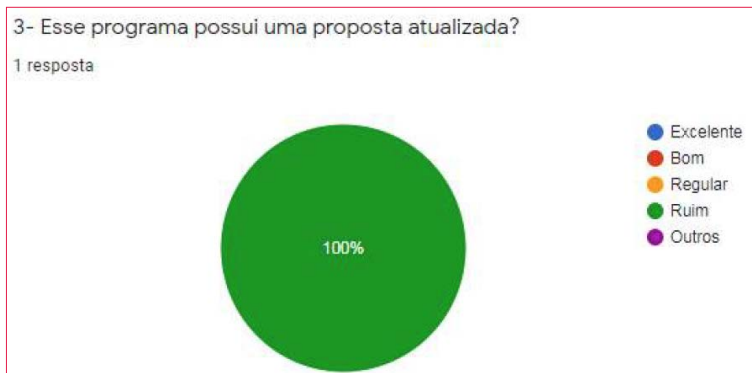
Imagem 13 – Resposta da questão 2



Fonte: Pesquisa direta, 2021

A questão de número 2, acima tem por base o critério **exatidão e apropriação**, em que o participante a princípio avaliou como ruim, porém depois mudou para regular, pois teve muitas dificuldades para aumentar, mover, sobrepor e ajustar as imagens.

Imagem 14 – Resposta da questão 3



Fonte: Pesquisa direta, 2021

A questão de número 3, foi elaborada com base no critério de atualização. O estudante, que faz uso de jogos digitais (pelo celular) e não possui experiência no uso do computador, percebeu que o programa é antigo e não apresenta uma proposta tão atualizada, associando-o aos jogos aos quais está acostumado a sobrepor imagens, realizar construções, inserir personagens, etc.

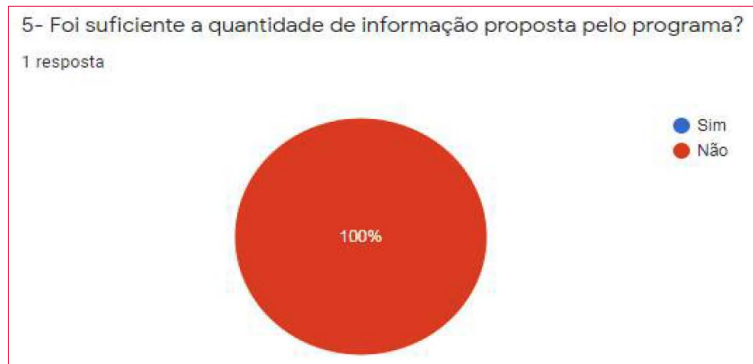
Imagem 15 – Resposta da questão 4



Fonte: Pesquisa direta, 2021

A questão de número 2, foi elaborada para analisar três aspectos: **clareza**; **contextualização** e **pertinência**. A criança analisou como bom, pois conseguiu compreender e dispor das ferramentas do programa, entendendo a estrutura e os elementos textuais das HQs.

Imagem 16 – Resposta da questão 5



Fonte: Pesquisa direta, 2021

A questão de número 5, elaborada de acordo com o critério **suficiência da quantidade da informação**, por não ter encontrado elementos que gostaria de ter inserido em seu texto e por ter que fazer associações e substituições, a criança avaliou esse aspecto como insuficiente.

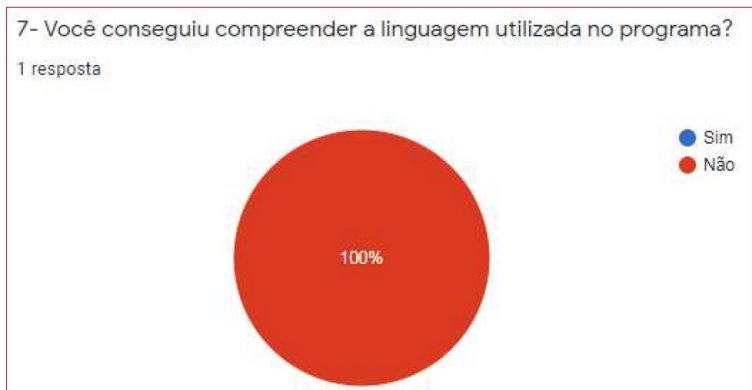
Imagem 17 – Resposta da questão 6



Fonte: Pesquisa direta, 2021

De acordo com o critério **conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material**, foi elaborada a questão de número 6, na qual o participante respondeu que possuía conhecimentos necessários para usar o programa, apesar de ter tido algumas dificuldades para ajustar as imagens nos locais propostos devido à inexperiência com o *mouse*.

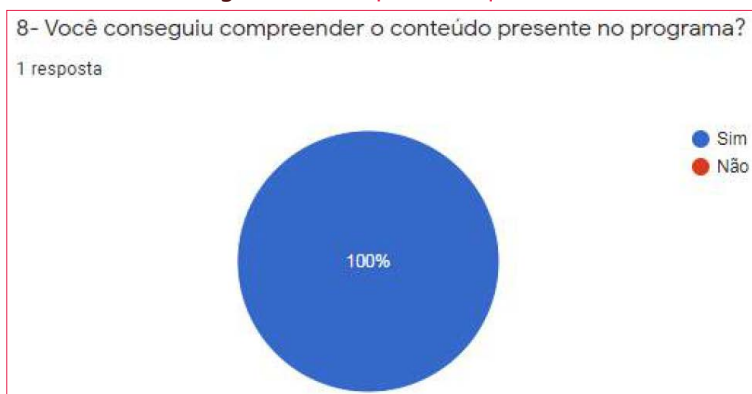
Imagem 18 – Resposta da questão 7



Fonte: Pesquisa direta, 2021

A questão de número 7, elaborada de acordo com o critério **adequação da linguagem ao público-alvo**, o estudante avaliou como negativo por não conseguir compreender alguns elementos linguísticos propostos no programa, como os termos: “inverter verticalmente” e “inverter horizontalmente”, necessitando de uma maior intervenção.

Imagem 19 – Resposta da questão 8

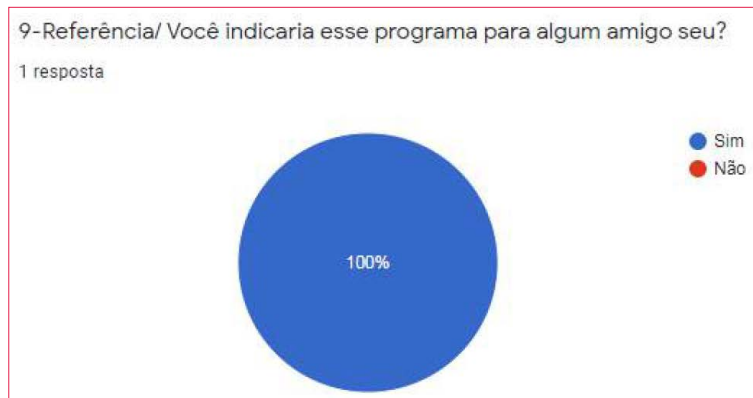


Fonte: Pesquisa direta, 2021

A questão disposta acima, elaborada de acordo com o critério **adequação do conteúdo ao público-alvo**, a criança respondeu positivamente, pois só precisou de uma breve instrução para realizar a construção da HQ, apesar

de ter dificuldade para compreender linguisticamente a funcionalidade de algumas ferramentas só pela leitura do título.

Imagem 20 – Resposta da questão 9



Fonte: Pesquisa direta, 2021

A questão de número 9, foi elaborada de acordo com o critério de referência, mas não no sentido proposto por Gomes (2008), que seria no que se trata aos autores consultados. Fizemos uma interferência com relação ao sentido para que a criança pudesse avaliar o aspecto **referência** como **indicação**. Assim, o estudante respondeu que sim à pergunta se indicaria o programa para algum amigo de mesma faixa etária.

CONCLUSÃO

Na contemporaneidade, diante da globalização e dos avanços nas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), as práticas de letramento se ampliaram. Nessa perspectiva, a escola deve se abrir para novas práticas pedagógicas que disponham dessas inovações. Nesse contexto e com essa finalidade pedagógica, pesquisadores da Unicamp criaram o HagáQuê, uma ferramenta que se propõe a trabalhar a construção de uma HQ por meio de um programa digital.

Este trabalho se propôs analisar o programa dentro de categorias estabelecidas por Gomes (2008) em seu artigo intitulado “Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise”, em que ele estabelece os critérios para análise de material audiovisual dentro de quatro categorias: conteúdos, aspectos técnico-estéticos, proposta pedagógica e material de

acompanhamento. Dentre estas, analisamos o *software* dentro dos critérios da categoria **conteúdos**, em que, por meio da experimentação e com base nesses aspectos, expomos o programa a uma criança de sete anos que está em processo de alfabetização e letramento e que é inexperiente no uso do computador e de suas ferramentas digitais. Esse estudante, nativo digital, cursa o 1º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) de uma escola da rede particular do município de Campina Grande.

Com base na construção de uma história em quadrinhos por meio do *software* proposto, o participante da pesquisa respondeu a um questionário no *Google Forms* com questões alinhadas à categoria **conteúdos** e de acordo com os critérios estabelecidos por GOMES (2008)

Dessa forma e com base nos resultados apresentados na seção **Resultados e Discussões** deste trabalho, chegamos à conclusão de que o *software*, apesar de não possuir uma proposta e uma linguagem tão atualizada, pode trazer uma diferenciação para a prática pedagógica, pois propõe uma aprendizagem lúdica que estimula a produção e o desenvolvimento de uma prática de linguagem oral e escrita.

REFERÊNCIAS

DIAS, Cláudia Fabrícia da Silva; SIMPLÍCIO, Clebson dos Santos. Aplicativo Hagáquê como suporte tecnológico na sala de aula: um estudo de caso no processo de leitura em uma escola estadual do município de Santana/AP. *In: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 04, Ed. 01, Vol. 03, pp. 05-29. Janeiro de 2019. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/tecnologia/aplicativo-hagaque>. Acesso em: 10 set. 2021.

FRANCO, Edgar Silveira. **HQtrônicas**: do suporte papel à rede Internet. 2001. 176 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284201>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GOMES, Luiz Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Junho, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335596756_Videos_didaticos_uma_proposta_de_criterios_para_analise. Acesso em: 10 ago. 2021.

Hagáquê. Versão 1.01. Campinas – SP: UNICAMP, 1999/2003. <https://www.nied.unicamp.br/projeto/hagaque/>. Acesso em: 10 set. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *In: Revista da ABRALIN*, v. 8, n. 1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002/2123?download=pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

O TRABALHO DOCENTE: CONCEPÇÕES, TRAJETÓRIA, CONDIÇÕES DE TRABALHO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ÉRICA DE SOUZA E SOUZA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM, souzaoficial7@email.com;

ALLWYLLIAM MELO NEGREIROS

Graduando do Curso de Licenciatura em Física pela Universidade Federal - UFAM, william_20_melo@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise reflexiva a cerca da temática trabalho docente. Trata-se de estudo baseado em revisão literária, onde dialogou-se com os seguintes autores: Arroyo (2000, 2011), Barretto (2010); Diniz *et al* (2011), Gatti (2009, 2012), Gatti *et al* (2011), Ghedin *et al* (2008), Freire (2011), Imbernón (2009), Libâneo (2010), Azzi (2012), Pimenta (2012), Pinto (2011), Tardif e Lessard (2009), Saviani (2012), Werebe (1997) entre outros. As discussões estão integradas em diversos pontos norteadores que abordam questões como: as condições de trabalho docente, a formação de professores, as representações sociais, carreira e condição docente, valorização e remuneração, os desafios, bem como os aspectos históricos e legais do trabalho docente. O caminho metodológico ancorou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa em Educação, utilizando a técnica da pesquisa bibliográfica. Os resultados apontam para a necessidade de políticas públicas afirmativas que garantem o protagonismo docente, que realmente atendam as necessidades dos professores, visando à garantia dos direitos já conquistados, que permitam e possibilitem novos horizontes à profissão docente.

Palavras-chave: trabalho docente - formação de professores - condições de trabalho - políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos o trabalho docente vem se consolidando como um campo em discussão importante nos debates em educação. Tal situação foi impulsionada pela associação da imagem do professor com a busca de uma escola autogestionária e pelo fato do trabalho docente se constitui em uma práxis que possibilita transformações sociais.

As discussões sobre o trabalho docente no Brasil vêm ganhando força desde o final da década de 70 com as mobilizações docentes que ocorrerão neste mesmo momento histórico em vários estados brasileiros. Ao longo dos anos, a busca do movimento docente por uma renovação pedagógica e melhores condições de trabalho tornou-se o centro de suas lutas por uma escola pública de qualidade, democrática e cidadã.

Nessa perspectiva, discutir o trabalho docente nos remete a pensar esse campo de estudo compreendendo os seus problemas atuais, suas implicações para o contexto educacional e sua relevância para as transformações que a Educação e a escola pública necessitam na busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Para tanto, este trabalho é resultado de leituras e reflexões, onde serão feitos alguns apontamentos teóricos sobre elementos que constituem o trabalho docente abordado em um plano a nível nacional.

Nesse sentido, para este estudo buscou-se no primeiro momento uma discussão em torno da expressão trabalho docente, em seguida esboçamos uma breve trajetória do trabalho docente no Brasil, destacando suas principais características. Dessa forma, recorreu-se à história da educação, brasileira, pois entendemos que conhecer os processos históricos se constitui em um fundamento essencial para a compreendermos o fenômeno na dinâmica atual. Dando prosseguimento às reflexões, se estará discutindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9.394/96) como um dos arcabouços legais que regulamentam a carreira docente, bem como às condições de trabalho docente em que se efetiva o magistério nas escolas públicas, os processos formativos, as representações sociais enraizadas na docência, carreira e condição docente, suas limitações e complexidades, tensões, desafios, mal-estares, remuneração e valorização docente. Por último, tecemos nossas considerações sobre o estudo.

Compreender esse campo de estudo e suas especificidades se constitui em um subsídio capaz de elencar novas discussões em torno desse coletivo que vêm lutando contra a desvalorização frequente na sociedade brasileira

e que pouco se tem avançado na melhora de suas condições trabalhistas e posse aquisitiva salarial.

As discussões que aqui expressas tratam justamente dessas reflexões, ou seja, de estabelecer um olhar crítico acerca da importância do trabalho docente e para a necessidade de políticas públicas afirmativas que garantem o protagonismo docente, que realmente atendam as necessidades desses sujeitos, visando à garantia dos direitos já conquistados, que permitam e possibilitem novos horizontes à profissão docente.

METODOLOGIA

A metodologia do artigo considerou a pesquisa qualitativa aplicada em educação e fundamentada em Trivínos (2012) e foi realizada a partir de da pesquisa bibliográfica que, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico e até meios de comunicação oral: programas de rádio, gravações, audiovisuais, filmes e programas de televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma (LAKATOS e MARCONI, 2017, 123).

A pesquisa bibliográfica encontra-se fundamentalmente nos estudos de Arroyo (2000, 2011), Barretto (2010); Diniz *et al* (2011), Gatti (2009, 2012), Gatti *et al* (2011), Ghedin *et al* (2008), Freire (2011), Imbernón (2009), Libâneo (2010), Azzi (2012), Pimenta (2012), Pinto (2011), Tardif e Lessard (2009), Saviani (2012), Werebe (1997); bem como em documentos legais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9.394/96).

Trabalho docente: algumas concepções teóricas

A muito se tem debatido e pesquisado sobre esse vasto campo de estudo denominado Trabalho docente. Para Tardif e Lessard (2009) o trabalho docente se constitui em campo nevrálgico e uma das chaves para compreendermos as transformações das sociedades atuais, haja vista que os professores representam um dos mais importantes grupos ocupacionais, além de serem considerados juntamente com os profissionais da saúde a principal carga orçamentária dos Estados nacionais.

Tal pressuposto indica a necessidade de se esclarecer de onde decorre a expressão trabalho docente na qual se faz referência por todo este estudo. Para alcançarmos essa finalidade procuramos estabelecer um diálogo com Azzi (2012), Tardif e Lessard (2009), Libâneo (2010), e Severino e Pimenta (2011) sobre a docência enquanto trabalho e atividade historicamente construída, o que nos permitiu também a compreensão sobre essa terminologia.

Segundo Azzi (2012) a expressão trabalho docente decore de uma adjetivação de trabalho, enquanto categorial geral, atribuindo-lhe uma especificidade, a docência. Nesse contexto, tomando por base os estudos feitos por Tardif e Lessard (2009) que traz contribuições relevantes para um maior entendimento acerca do trabalho docente, é pertinente ressaltar que os autores concebem a docência como um trabalho cujo objetivo é constituído de interações humanas e não de matéria inerte ou símbolos (IDEM, 2009).

Para Azzi (2012) a docência só passa a ser percebida como um trabalho a partir do seu processo de profissionalização, cujo mesmo ainda apresenta limitações sociais, econômicas, políticas e culturais. Na visão da autora “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades do homem social” (IDEM, 2012, p. 45).

Dessa forma, o trabalho docente acontece num contexto de interações humanas, sobre seres humanos, com seres humanos e para seres humanos, fazendo retornar para si a humanidade de seu objeto (TARDIF e LESSARD, 2009). Partindo desse entendimento, é possível dizer que o trabalho docente como campo de estudo não é uma égide de neutralidade, muito menos um rito sagrado, ortodoxo, incontável, estático e distante do mundo social, pelo contrário é uma atividade fundamentalmente social, humana e dinâmica, de integração entre professores e seus sujeitos, em que sua conjuntura ultrapassa as fronteiras físicas da esfera escolar.

Sobre essa reflexão, é válido o registro de Libâneo (2010) que contextualiza o trabalho docente como uma atividade essencialmente social, que contribui para o desenvolvimento cultural e científico da sociedade, tornando-se imprescindível para novas conquistas democráticas. Do mesmo modo, Severino e Pimenta (2011) vêm discutindo que o trabalho docente “[...] está impregnado de intencionalidade, pois visa à transformação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, que implica em escolhas, valores, compromissos éticos” (p.16).

Em fim, esclarecida essa terminologia, os textos que se seguem abordam e problematizam algumas características do trabalho docente que se integram no estudo, como é o caso dos aspectos históricos explorados na secção subsequente.

O trabalho docente no Brasil: aspectos históricos

O conhecimento que se têm das primeiras atividades docentes desenvolvidas no Brasil se atribui à época colonial. A docência nesse primeiro momento da história da educação brasileira é concebida, através das ações do trabalho jesuítico, obra de caráter religioso, tradicional e com base nos princípios do Ratio Studiorum.

Segundo Aranha (2001) o monopólio dos jesuítas na educação brasileira manteve uma escola conservadora, o ensino tinha em vista apenas à formação humanística do homem, onde mulheres, negros e seus filhos encontravam-se excluídos deste ensino. De acordo com Werebe (1997, p. 22), “as ações jesuíticas perduraram por mais de dois séculos no país, com a catequização para os indígenas, instrução para o filho dos colonos e formação de novos sacerdotes”.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, as atividades docentes continuaram sendo exercidas sob o comando de outras ordens religiosas. Ensinar estava absolutamente ligado aos motivos religiosos, à imagem do dom, da vocação, do sacerdócio e a mercê do trabalho dos mestres religiosos com pouca formação jesuítica que permaneceram no país. Tal contexto fica muito explícito em Werebe (1997), que alude que até a vinda da família real no Brasil, a educação foi assegurada sob a responsabilidade dos carmelitas, beneditinos e franciscanos, que devolviam em seus conventos um ensino medíocre que contemplava apenas a formação sacerdotal.

O final do século XIX trouxe significativas transformações ao país, com surto industrial, a expansão cafeeira e a urbanização que serviram de impulso para a proclamação da república no Brasil. Então, a partir desse momento começa a se desenhar outra realidade em meio às atividades docentes que sofrem modificações, havendo o aumento da presença feminina no magistério.

Conforme afirma Werebe (1997) a presença feminina no magistério era considerada como “uma profissão adequada ao elemento feminino, em virtude de suas “afinidades” com a função materna” (p.42). Afinidades estas que se tornaram uma das principais características da docência no Brasil,

percebível ao longo de toda a história da educação brasileira, assim como também o caráter que o magistério ganhou desde então, limitando a profissão exclusivamente a figura feminina.

A década de 30 no país foi marcada pela Revolução de 1930 e pelo movimento escolanovista, influenciado pelas teorias da psicologização, pela visão romântica apartada da realidade mais ampla. No entanto “as contribuições da “escola nova” foram importantes e serviram para o questionamento da escola tradicional, de seus métodos baseados num ensino livresco, dogmático e artificial” (WEREBE, 1997, p. 52).

Por outro lado, esse movimento trouxe uma ideia bastante científica e acabou desprezando o papel do professor ocasionando assim o processo de desprofissionalização docente, visto que esse movimento negligenciava os aspectos sociais da educação, centrando o ensino apenas na espontaneidade e no interesse do educando. Outra característica desse movimento é destacada por Saviani (2012) que advoga:

[...] o movimento de 1930, no Brasil [...] correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. [...] aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para trabalhadores, perderam sua vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista (IDEM, p.53).

A Ditadura Militar levou muitos professores e vários estudantes universitários a saírem às ruas brasileiras em diversas manifestações para lutar em favor da democracia sofrendo constantes arbitrariedades, violências, repressões e demissões por parte do então Estado autoritário e opressor. Segundo Arroyo (2011, p. 36) “no regime autoritário aumentaram os controles, e nas experiências democráticas das últimas décadas eles não foram superados”.

O final da década de 70 e início de 80 foi marcado pelas mobilizações dos docentes em vários estados brasileiros. Os professores reivindicavam a imediata reposição das perdas salariais, a regulamentação da carreira do magistério e melhores condições de trabalho (ARANHA, 2001).

Tal momento também é retratado por Diniz-Pereira (2011) que revela que foi a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980 que surgiu às primeiras greves de professores contribuindo para o movimento docente na luta por melhores condições do trabalho e salário docente.

Para Arroyo (2011) as lutas que ocorreram nas décadas de 70 e 80 por condições de trabalho, salário, carreira e função docente digna, se ampliaram desde 1990, para lutas de identidades, autonomia profissional e outros papéis exigidos na sala de aula da qual a formação docente é bastante carente.

Em meio a tantas mobilizações em favor da luta pela conquista da democracia na década de 80, o professorado atuante na educação básica ganha destaque, pois, este passa a ser apontado como peça-chave capaz de contribuir para mudanças substantivas na sociedade. Na década de 90, Saviani (2012) destaca que as mobilizações e a esperança da década anterior deram origem a um certo descrédito na política associado ao cansaço das lutas em decorrência da precarização do trabalho docente de todos os níveis no país inteiro.

A partir das últimas década, mesmo com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) que trouxe mudanças importantes para o sistema de ensino, percebemos uma maior manifestação do movimento docente na luta pela autonomia. Por outro lado às reivindicações de momentos anteriores continuam sendo temas abordados no atual contexto educacional.

Ao longo da história da educação e de seus trabalhadores fica evidente a falta de uma ação efetiva do Estado destinada à categoria dos educadores, e isto permanece nos dias atuais afetando diretamente a educação pública, uma vez que isto perpassa por todo o sistema educacional, com docentes mal remunerados, sobrecarregados, desvalorizados, desprestigiados socialmente e com lacunas na sua formação profissional que por sua vez é fragmentada e insuficiente.

Também fica evidente que o movimento docente ao longo do tempo vem denunciando as inadequadas condições de trabalho, reflexo das políticas neoliberais e neoconservadoras implementadas pela ação governamental. Diante disso, entendemos que essa situação é uma condição histórica, em que os professores enquanto sujeitos históricos não são valorizados, pois não são concebidos como autores de sua história, constituindo uma profissão historicamente reprimida.

Portanto, é preciso desconstruir a história inumana desses trabalhadores para reconstruir uma história de significado, fazendo-os conquistar seu espaço, os tornando atores de direitos e protagonistas de sua própria história, assim humanizá-los e historicizá-los.

Marcos legais do trabalho docente: lei de diretrizes e bases da educação brasileira (9.394/96)

A lei nº 9.394 em discussão desde 1988 foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, e é a atual e maior lei da educação brasileira, que estabelece as diretrizes e bases de toda a educação nacional.

No que concerne ao trabalho docente, nos aspectos da formação, valorização e dos planos de carreira do magistério público, o Título VI da Lei de Diretrizes e Bases, denominado “Dos Profissionais da Educação”, refere-se a todos os profissionais da educação entre eles os docentes da educação básica, enfatizando-os sobre diversos aspectos que vão da formação à valorização docente, explícitos principalmente nos Art. 62 e 67 da LDB.

O Art. 62 da LDB (9.394/96) declara que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Por isso, a formação desse profissional assume um papel de muita relevância no contexto educacional e esta precisa condizer com que estipula a lei, para que se tenha uma educação básica de qualidade com profissionais com formação de qualidade.

Carneiro (2003) tem discutido que a formação do professor constitui um aspecto angular da educação básica e que o ideal é ter docentes com formação avançada, uma vez que estes vão atuar num nível de educação onde são definidos os valores e as condições básicas para o educando aprender o conhecimento mínimo e formar uma visão indispensável para compreender o mundo, interferir e atuar criticamente sobre ele.

Compreendemos que o profissional da educação é um agente indispensável para a promoção da educação de qualidade, e este precisa ser valorizado não somente sob o olhar das condições salariais, mas das condições de trabalho propriamente ditas.

A valorização docente está assegurada na lei, precisamente no Art. 67 que determina que os sistemas de ensinos (federal, estadual e municipal) promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público cujo texto se lê:

i. ingresso exclusivamente por concurso público de provas de títulos;

- ii. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- iii. piso salarial profissional;
- IV. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI. condições adequadas de trabalho. (LDB 9.394/96).

Analisando as informações mencionadas acima, o que se pressupõem é uma ideia de valorização que legitima o aperfeiçoamento profissional, um bom piso salarial, boas condições de trabalho entre outros direitos que são assegurados aos professores através da LDB, e que exercem uma grande relevância para a promoção do bem estar docente, visto que esses elementos indicam sua valorização. Porém, não podemos nos iludir que nem sempre o que está estabelecido na lei se efetiva e vai ao encontro das reais necessidades desses profissionais.

Quanto à valorização dos professores no que concerne às condições adequadas de trabalho, é oportuna a observação de Carneiro (2003) que afirma que boa parte das escolas brasileiras, sejam elas de ordem privadas ou públicas, não possibilitam condições adequadas de trabalho docente.

Na visão deste autor, as nossas Secretarias de Educação e os Conselhos, não realizam estudos rastreadores das condições de funcionamento das escolas e, por isso, têm dificuldade de decidir sobre as condições adequadas de trabalho (IDEM, 2003, p. 158).

Entretanto, percebemos que no Brasil os aspectos como a valorização salarial, condições de trabalho docente, formação continua e etc. são legalmente regulamentados por meio da LDB, porém o que falta é a implementação concreta desse arcabouço legal, haja vista que esta nem sempre funciona como deveria funcionar, devido os fins políticos e burocráticos que permeiam a educação pública e que diretamente influem no trabalho docente causando indignação aos educadores que lutam por alterações nesse quadro socioeducacional.

Diante dessa realidade, o próprio sistema como organização assume um caráter contraditório e ideológico, visto que a lei deveria ser uma garantia de direitos desses profissionais, promovendo o mínimo de igualdade, justiça e bem estar social é a mesma lei que ajudar a tornar o professor um produto manipulável do Estado.

Trabalho docente e formação inicial de professores: convergências entre teoria e prática

A formação de professores e sua qualificação profissional aparecem como temas profícuos que vem sendo discutidos na atualidade por estarem relacionados às crescentes preocupações com os desafios da educação básica na luta pela emancipação de crianças, jovens e adultos de realidades sociais, culturais e educacionais desiguais.

Essas preocupações com uma melhor qualificação profissional e com a formação de professores não são recentes, porém avolumam-se diante do quadro agudo de desigualdades em que vivemos (GATTI, 2009). Partindo do posicionamento que a educação se constitui como o principal meio pela qual os homens superam as desigualdades sociais, Ghedin *et al* (2008) aponta que um dos principais elementos, no sentido de intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos, no âmbito nacional, estadual ou municipal é a formação de professores. Nesse enfoque corroboramos com Pimenta (2012) quando ressalta a importância de investir em pesquisas sobre formação de professores uma vez que:

[...] na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares. (IDEM, 2012, p. 15).

Além de todas essas preocupações, “pesquisas recentes têm mostrado que os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano de sala de aula” (GHEDIN *et al*, 2008, p. 32).

Dessa forma, discutir e compreender os processos formativos de professores e sua interconexão com o trabalho docente é contribuir na luta pela superação dos níveis de desigualdades sociais e de conhecimentos, proporcionando uma formação global a quaisquer indivíduo indiscriminadamente.

Dentre os vários problemas que permeiam a educação brasileira e o trabalho docente certamente a formação inicial ocupa lugar de destaque. Sobre isso Ghedin *et al* (2008) evidencia que vários estudos têm mostrado que os professores não vem recebendo formação inicial suficiente que correspondam às demandas e a realidade hoje existentes.

Dessa forma, a relação entre teorias e práticas é colocada hoje como necessária em nossas normatizações de políticas sobre a formação de professores para a educação básica, pois estas não se encontram refletidas nos currículos praticados pela maioria das instituições formadoras de professores (GATTI, 2012).

Nesse sentido a formação inicial deve proporcionar um diálogo entre os saberes da teoria e os da prática, ou seja, é necessária que esta etapa de desenvolvimento profissional possibilite aos professores em processo formativo, a compreensão sobre o contexto social em que eles vão operar.

Da mesma forma é imprescindível que a formação a esse nível assegure e possibilite aos docentes “[...] saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais” (GHEDIN *et al*, 2008, p. 31).

Libâneo (2010, p. 28) afirma que “a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência práticas e ação prática orientada teoricamente”. O autor ainda afirma que:

A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, destacando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho do profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais seu trabalho (IDEM, 2010, p. 28).

Nessa ótica, para que o professor tenha uma formação adequada que atenda as novas exigências educacionais, e correspondam às multiplicidades de ações que engloba sua práxis docente, este precisa conhecer os saberes teóricos e a partir daí direcionar e redimensionar a sua prática pedagógica. O professor precisa reconhecer que não basta este ter apenas apreço pela profissão, mais que a sua formação precisa ser vinculada e orientada de acordo com a teoria. Sobre isso, Ghedin *et al* (2008, p 14-15) discorre que: “[...] não há prática sem teoria e nem teoria sem prática. Separar essas duas

dimensões da existência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor”.

Ao reconhecer que a formação é um elemento determinante para o desenvolvimento do trabalho do professor, também é importante repensar os cursos de formação de professores em todo o país, já que não adianta muni-los com muitos discursos teóricos se estes não forem vinculados à realidade da prática contextualizada.

Partindo dessa perspectiva, não podemos deixar de mencionar que a formação inicial de professores tem importância ímpar, pois cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com seus educandos que aí adentram, como também; possibilita a construção de bases de sua profissionalidade e da sua profissionalização docente (GATTI, 2012).

Formação continuada/permanente de professores: algumas reflexões

A formação continuada/permanente aqui entendida com estágio de desenvolvimento docente subsequente a formação inicial será abordada a partir de duas concepções, sob o viés dos sistemas de ensino que tem a responsabilidade de promover essa formação e sob o olhar de iniciativas que têm surgidas dentro das escolas como espaço de auto formação.

A formação continuada/permanente realizada pelos sistemas de ensino a nível, nacional, estadual e até mesmo municipal nem sempre corresponde às necessidades do trabalho docente na contemporaneidade. O que percebemos é que os professores estão ausentes dos debates de formação e que muitas vezes os processos formativos são pensados a partir de uma perspectiva de cima, ou seja, por aqueles que estão distantes dos contextos escolares, na ponta das políticas educacionais, porém que nem sempre tem a sensibilidade, a formação e muito menos a experiência dos profissionais da educação.

Na contra mão desse discurso que muitas vezes não se efetiva e nem contempla a realidade social em que atuam os profissionais docentes, surge às primeiras iniciativas dentro das escolas concebidas como espaço de trabalho e formação continuada/permanente, constituindo-se em uma possibilidade para a construção de saberes, trocas de experiências profissionais e construção de práticas coletivas. A respeito disso Gatti (2012) adverte que a formação dos professores para a educação básica tem que partir de seu

campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias.

A formação permanente dos professores a partir do lócus da escola requer um clima de colaboração e sem grandes resistências entre o professorado (IMBERNÓN, 2009). O autor ainda discute que esse procedimento pode romper o individualismo entre os professores, uma vez que pode realizar uma formação colaborativa do coletivo docente com compromisso e responsabilidade, ao mesmo tempo em que permite que a metodologia de trabalho e o clima efetivo sejam pilares do trabalho colaborativo.

A formação continuada/permanente por meio do contexto escolar pode contribuir para o (re) pensar daquilo e do modo que se produz e desencadear os processos de ação-reflexão-ação. Tal situação é expressa por Freire (2011) ao dizer que na formação permanente dos professores o fundamental é:

[...] reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (Ibidem, p.40).

Nóvoa (1992) também acredita que o professor necessita refletir sobre sua prática, pois, segundo ele, o momento aponta para a necessidade de formar professores reflexivos, que repensa constantemente a sua prática. O autor ainda acredita que o professorado precisa ressignificar sua formação inserida em três processos de desenvolvimento: o primeiro é o pessoal, o segundo é profissional e o terceiro é organizacional.

O primeiro processo trata do âmbito pessoal, produzindo a vida do professor, estimulando-os a perspectiva crítico-reflexiva, com pensamento autônomo, para um repensar de sua prática e reconstrução de uma identidade pessoal. O segundo âmbito denominado profissional, trata de produzir a docência, com dimensões coletivas, promovendo a qualificação de pesquisadores, de professores reflexivos. Por último, o âmbito organizacional, é produzindo pela escola, transformando-a em um espaço de trabalho e formação profissional (IDEM, 1992).

É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*,

ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e sobre a prática (PIMENTA, 2012, p.32). Portanto, diante dessas reflexões é preciso repensar os processos formativos a partir do contexto onde os professores desenvolvem o seu trabalho, não podendo considerar essa formação deslocada ou distanciada da realidade (GHEDIN *et al*, 2008).

Representações sociais do trabalho docente

O trabalho docente como todo campo de estudo vêm sendo constantemente investigado nos últimos anos por aqueles que reconhecem e acreditam que os professores se constituem em um dos elementos indispensáveis na luta pela promoção de uma educação de qualidade.

Nos dizeres de Arroyo (2011) persiste entre as representações sociais atribuídas a profissão docente, uma arraigada visão inferiorizada dos profissionais e da própria educação básica.

Partindo dessa constatação, podemos dizer que no Brasil existem algumas imagens produzidas e distorcidas que são atribuídas ao universo docente (re) significando o trabalho desses profissionais, atribuindo valores e opiniões representativas a esses atores sociais historicamente discriminados. De um lado os próprios veículos de informação e comunicação por meio das propagandas do governo vêm atribuindo com veemência a esse coletivo de trabalhadores um retrato heroico motivado por um ofício que tem uma função social.

Por outro lado, o trabalho dos professores é visivelmente desvalorizado quando lhes é atribuídos as suas representações estigmas e rótulos que limitam o seu trabalho. Estereótipos tais como “preguiçosos”, “incompetentes” e “irresponsáveis” são apenas algumas das formas de tratamento que essa categoria vem recebendo quando se trata dos sistemas públicos de ensino e avaliações que os classificam por índices e resultados.

Arroyo (2011) vem denunciando que é essa reação conservadora de caráter neoliberal com ênfase no treinamento e nas avaliações que classificam educandos e educadores por domínios de resultados que acabam reduzindo a docência a treinar nesses domínios.

São essas marcas, grilhões e amarras enraizadas na profissão docente que foram lhes atribuídas ao longo dos tempos e ao confrontar essas imagens da docência amplamente contraditórias percebemos que elas acabam influenciando para a visão estereotipada que a sociedade tem dos professores, bem como para a construção da própria identidade docente.

É preciso também problematizar nessa discussão que a profissão docente também traz arraigadas em meio as suas representações sociais a imagem que seu ofício hegemonicamente um sacerdócio. Desse modo muitos professores não se concebem como trabalhadores e acabam se excluindo desse grupo social.

Tal representação têm historicamente trazido implicações para o magistério, de um lado a representação como vocação, pode ser um equívoco à medida que se concebe como substituta dos saberes especializado, da importância dos conhecimentos e das pesquisas sobre os saberes que corroboram para a profissionalidade docente, bem como dos próprios conhecimentos das áreas de referência do currículo da educação básica. No outro lado, a persistência dessa representação como vocação, pode sugerir a recontextualização de características que acompanham o seu conceito, como é o caso da afetividade, da intuição e criatividade do ato educativo (BARRETTO, 2010).

Outro elemento que não se pode negar é o fato de que mesmo a categoria docente compartilhando das mazelas sociais, de um sistema que não os valoriza, é um dos grupos ocupacionais mais desunidos, hierarquizados e encontra-se condicionado hegemonicamente ao paradigma da individualidade pelo próprio *status* social que lhes é atribuído e que estes também lhes atribuem enquanto sujeitos intrínsecos a esse processo.

Miguel Arroyo (2000) na obra “Ofício de mestre: imagens e auto-imagens” ratifica essa visão fragmentada que se têm da profissão docente. Para o autor todos são professores, porém ele admite que há hierarquias, que os classifica em níveis, graus e imagens bastante diferenciadas, desigualdade de salário, de carreira, de titulação e até prestígio social.

Os indicativos trazidos pelo mesmo autor (2000) revelam que os professores não são vistos apenas como docentes da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Estes sujeitos são vistos com traços diferenciados, da mesma forma vêem o magistério com características bem distintas. Nesse contexto são atribuídas diversas imagens sociais ao magistério e os professores possuem autoimagens também variadas de si e da sua profissão. Na mesma direção Barretto (2010, p. 295) mostra que:

A diferenciação instituída entre a representação do trabalho da “professora primária”, polivalente, e o do “professor secundário”, especialista nas disciplinas, [...] pode ser constatada tanto na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, como nas carreiras, nos salários e nas representações da

sociedade, da academia e dos formuladores das políticas, apesar das inúmeras reformas educacionais, da elevação da formação em nível superior para todos os docentes e do fato de que a maioria dos professores dá aula no mesmo nível de ensino.

Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que tais representações colaboram junto a outros fatores para a perda do *status* social do magistério, contribuindo para que muitos jovens não optem pelos cursos de formação de professores, para os processos de evasão/exclusão social dos cursos de licenciatura, e para o surgimento de dúvidas sobre a escolha pela docência.

Refletindo sobre essas questões, consideramos oportuna a observação de Diniz-Pereira (2011) que advoga que para a maior parte dos jovens hoje ser professor não é uma opção para a vida profissional e que mesmos os estudantes de magistério apresentam dúvidas pela sua opção, devido à desvalorização social e acadêmica da profissão.

Ao abordamos as representações do ofício docente fica evidente que com essas imagens antagônicas de vítima/culpado, herói/vilão, produtivo/improdutivo, vocação/profissão, o professor muitas vezes perde sua identidade não sabendo quem realmente é, e isso compromete a visão de si e do seu próprio ofício, ao mesmo tempo em que também influencia diretamente na perpetuação da perda do *status* social da profissão. Dessa forma sugerimos que faz-se urgente a superação dessas imagens sociais que inferioriza a profissão e que não valoriza em nada o trabalho docente em nível de educação básica.

Trabalho, remuneração e desvalorização docente

A profissão docente constitui uma das mais numerosas categorias de trabalhadores em todo planeta. Considerando a importância dessa profissão que tem resistido ao longo dos tempos, as transformações sociais e a reconfiguração do mundo do trabalho, é preciso agregar nesta discussão variáveis tais como: divisão, jornada de trabalho, remuneração e valorização que são aspectos essenciais a qualquer profissão.

O trabalhador docente realiza seus afazeres em uma conjuntura complexa que diferentemente do trabalho industrial ou fabril não se esgota quando são trancadas as dependências das escolas.

Em relação a essa intensificação da jornada de trabalho docente e sua distribuição diária Bernadete Gatti *et al* (2011) vem discutindo que o trabalho do professor é um trabalho que não se esgota no horário escolar, exigindo de seus trabalhadores um compromisso contínuo, o que faz que essa profissão tenha uma tensão maior do que as outras.

Nesse enfoque, devemos mencionar que é nessa densa jornada de trabalho e em condições salariais inadequadas que este trabalhador estar submetido para garantir seu sustento e de sua família. A condição desprestigiada em que se encontra a profissão se atribui aos estereótipos que permeiam a profissão, aos baixos salários, aos abusos dos sistemas de ensino e a ausência de ações do Estado que os valorizem.

No que se refere à remuneração destinada aos professores da educação básica no país as pesquisas de Alves e Pinto (2011) mostram que o nível socioeconômico e remuneração atribuída ao trabalho dos professores são inferiores aos de outros profissionais com o mesmo nível de formação e até com nível de formação inferior.

Sobre as condições salariais do professor brasileiro Gatti (2009, p. 97) vem contribuir dizendo que:

[...] na maioria dos casos o salário é relativamente baixo e quase não há perspectivas de se agregar mais valor a ele durante os anos de exercício profissional. A carreira não se mostra compensatória. Há estados ou municípios onde se colocam diferenciais nestes salários, ainda assim, são muito pequenos e alteram muito pouco sua condição de remuneração. Isto acumula desestímulo, a não ser onde as condições de pauperização da população é tal que mesmo uma pequena remuneração se constitui em fator importante.

Os estudos de Gatti *et al* (2011), Tardif e Lessard (2009) vem discutindo que as questões dos baixos salários destinados aos docentes é uma realidade encontrada e discutida em toda América Latina. Dessa forma o professor fica silenciado e torna-se refém do sistema neoliberal sem liberdade de expressão diante dessa realidade socioeconômica. Segundo Pinto (2009) o baixo salário do professor no Brasil, como em outros países do mundo, ocorre porque o poder público é seu maior empregador. Nesse sentido a remuneração está ligada à receita pública per capita e à capacidade de mobilização desta profissão.

O autor (2009) ainda revela que a remuneração do professor depende exclusivamente do prestígio social da profissão, o que está intimamente

ligado ao perfil do usuário. No Brasil, por exemplo, a elite ou classes dominantes não colocam os seus filhos em escolas públicas. Tal fenômeno se estende até mesmo aos professores, coordenadores pedagógicos e gestores de escola, que evitam matricular os filhos em escolas públicas.

Analisando esta realidade podemos destacar que a luta por uma educação de qualidade, bem como o reconhecimento social do magistério e seus trabalhadores está intimamente associado à própria valorização da escola pública. Com isso entendemos que o próprio professor contribui para o seu processo de desvalorização quando este não acredita no seu próprio trabalho, seja como sujeito de transformação ou como agente político social.

Diante disso, entendemos que a falta de uma condição salarial adequada à profissão docente é um componente da desvalorização sócio histórica da profissão que se explicita por meio também das condições de trabalho encontradas nas escolas públicas. Segundo Arroyo (2011, p. 74) “a desvalorização social, política, cultural do magistério de educação básica assim como da escola pública é um componente de nossa formação histórica que reflete a desvalorização dos trabalhadores ao longo de nossa história”.

Por sua vez, as atuais condições de trabalho que as escolas públicas oferecem aos docentes do ensino básico, quase sempre são salas de aulas lotadas, falta de material para este desenvolver sua prática com maior competência e o espaço físico é pouco favorável para que ocorra a construção de conhecimento. Há a necessidade de se reconhecer que é precioso melhorar as condições de trabalho para os professores, pois o trabalho docente ocupa um lugar central no processo educacional e na conquista de uma educação de qualidade e este não pode ser limitado às condições indignas e ao processo de precarização de trabalho docente.

Com isso, são necessárias melhores e reais condições de trabalho nas escolas públicas brasileiras. É preciso a implementação de políticas públicas que melhorem essas condições de trabalho que são pouco favoráveis. Para que assim a escola venha se tornar um ambiente de trabalho com condições dignas, em que haja realização humana e profissional desses trabalhadores.

Todavia, é preciso políticas públicas que valorizem o trabalho docente e não existe valorização e motivação maior a este trabalhador do que boas condições de trabalho e uma remuneração justa ao que este faz, para que assim o professor possa proporcionar aos discentes um ensino de melhor empenho e qualidade.

Os desafios do trabalho docente na contemporaneidade

É concordando com Imbernón (2009) de que a profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social, que estamos propondo nesta seção discutir a constatação histórica de que ao longo de sua existência a profissão vem ganhando cada vez mais complexidades impostas pelas novas demandas e pelos novos tempos de incertezas. Tal pressuposto indica que a realidade social da profissão vem apontando que o trabalho docente é dotado de uma complexidade que implica hoje o que é ser professor. Sobre isso Gatti *et al* (2011, p.137) é bastante incisiva ao destacar que:

Vários analistas do trabalho docente, de fato, apontam para a complexidade atual do papel do educador escolar, que implica, não só domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, mas também compreensões sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e dos jovens, e compreensão e capacidade de lidar com diferenças (por exemplo, a heterogeneidade dos alunos quanto a estágios de desenvolvimento, vínculos familiares, religiosos, condições econômicas etc.).

Muitos desses fatores mencionados pela autora corroboram para esse processo de dimensões complexas, porém ainda tem as transformações da sociedade, as novas tecnologias, os novos modos de trabalho, os novos contextos familiares, relação professor/aluno, a diversidade multicultural, multilinguística, de gênero, étnicas, sexual, os processos de inclusão e exclusão social, etc.

Em contribuição, o estudo de Diniz *et al* (2011) revela que a contemporaneidade trouxe novos e graves problemas a escola e a docência. Dentre problemas o autor destaca as mudanças de perfil social do educando, a diversidade cultural, as diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça e etnia entre outras (IDEM, 2011).

Considerando o trabalho docente nessas dimensões, queremos sinalizar que professor não é o único papel que esse profissional desenvolve na contemporaneidade, haja vista que cada vez mais vem sendo atribuídas a esses profissionais funções que ora deveria ser da família, ora do próprio Estado, embora seja um dos sujeitos mais cobrados pela sociedade. Dessa forma, a docência tem que responder as novas exigências das demandas sociais, sacrificar a própria existência de seus trabalhadores subjugados que

se retro alimentam dos sobejos do Estado e vai adquirindo novas configurações que lhe atribuem cada vez mais complexidade. Para Ghedin *et al* (2008, p. 27):

É nesse contexto de complexidade [...] que os professores desenvolvem o seu trabalho, e é a partir dessa perspectiva que são cobrados por toda a sociedade. Muitas vezes são responsabilizados pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino, a partir de uma análise aligeirada, pontual e linear da situação educacional de nosso país, sem considerar as fragilidades do sistema educacional em termos de políticas públicas, condições de trabalho do profissional docente e problemas referentes à sua formação inicial.

Esta realidade é o retrato do descaso dos governantes com a educação básica e são essas condições que acabam levando o professor a adquirir outras funções dentro da escola, adoecimento e mal-estar docente. Todos esses fatores associados às novas demandas, ao esgarçamento da imagem positiva do professor e as precárias condições de trabalho vem interpelando a docência de várias maneiras (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Portanto, é preciso um (re) pensar das políticas públicas educacionais que permitam junto com a ampliação da atividade docente, venham também condições de trabalho e de formação profissional satisfatórias e adequadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procurou-se tecer e apresentar nossas preocupações teórico-investigativas no que concerne a temática trabalho docente. Compreendemos, portanto, que abordar discussões sobre esse campo de estudo tem-nos ajudado a problematizar as condições e problemas atuais enfrentados pelos professores da educação básica em escolas públicas, bem como identificar as políticas educacionais destinadas a esse coletivo e seus efeitos que tem refletido negativamente na qualidade do ensino.

As questões discutidas nessa revisão bibliográfica apontam que o trabalho docente é uma práxis historicamente construída que visa à transformação social, entretanto no contexto social contemporâneo às lutas dessa categoria de trabalhadores continuada tendo resquícios de uma história de desvalorização social e salarial da profissão.

Os Art. 62 e 67 contidos no Título VI denominado “Dos Profissionais da Educação”, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9.394/96) nos

leva a considerar que há uma grande distância entre a lei elaborada e as políticas demagógicas destinadas aos educadores brasileiros. A formação inicial e continuada precisam atender as demandas sociais impostas pelos desafios da complexidade e heterogeneidade, superar a racionalidade técnica e proporcionar o protagonismo docente. As condições de trabalho, planos de carreira precisam ser repensados; ea valorização do trabalho docente parece-nos sensato, uma vez que a democratização da educação passa por esses profissionais. Consequente à melhoria da qualidade do ensino e do processo educacional como um todo perpassa por uma maior valorização do trabalho desses profissionais, bem como de investimentos na formação inicial e continuada que é considerada medíocre e deficiente.

Todavia, a necessidade de políticas públicas afirmativas que realmente atendam as necessidades desses sujeitos, visando à garantia dos direitos já conquistados, que permitam e possibilitem novos horizontes à profissão docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do Trabalho Docente no Brasil: um aporte. CADERNOS DE PESQUISA. V.41 N.143 MAIO/AGO, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. 2. ed. rer. e atual - São Paulo: Moderna, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Currículo, território em disputa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividades docentes. 6. ed. São Paulo. Cortez, 2012.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigos a artigo. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DINIZ, Margareth *et al* . A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores. Formação. Docente. Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 10-12, jan./jul. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20/02/2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 43. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina *et al*. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais.

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP. ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

_____. Políticas e práticas de formação de professores: Perspectivas no Brasil. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

GHEDIN, Evandro *et al*. Formação de professor: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado. Novas tendências/São Paulo. Cortez, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática. 30. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.) Os professores e sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (org.). Saberes pedagógicos e atividades docentes. 6. ed. São Paulo. Cortez, 2012.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: Desafio à educação brasileira. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 42. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. WEREBE, Maria José Garcia. Grandezas e miséria do Ensino no Brasil. ed. Editora Ática: São Paulo, 1997.

O USO DA CALCULADORA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE PRAXEOLÓGICA DO LIVRO DIDÁTICO

JOSÉ LUIZ CAVALCANTE

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática - UFRPE, zeluiz@servidor.uepb.edu.br;

MATEUS DE MOURA MACIEL

Professor da Escola Mul Ildefonso Anselmo da Silva, mateusuepb2016@gmail.com;

KATIELLI COSTA DOS SANTOS

Professor da Escola Mul Cônego João Marques Pereira, katielecosta2@gmail.com;

ROCHELANDE FELIPE RODRIGUES

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática - UFRPE, felipemtm@gmail.com;

RESUMO

Neste artigo apresentamos parte dos resultados que foram frutos do trabalho de conclusão de curso do segundo autor, desenvolvido na Licenciatura em Matemática do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba, com colaboração e orientação dos demais autores. A pesquisa tinha como objetivo geral analisar o ambiente praxeológico para o uso da calculadora em livros didáticos de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Análise praxeológica é uma ferramenta da Teoria Antropológica do Didático (TAD) que está inserida no seio da Didática da Matemática. A TAD permite o estudo das práticas institucionais por meio dessas praxeologias. Em nosso trabalho buscamos compreender as condições e restrições para o uso da calculadora, tendo como cenário o livro didático, além disso, verificamos como a calculadora é destacada enquanto recurso nos documentos oficiais que tratam do currículo de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A nossa pesquisa é de cunho qualitativo, sendo tipificada como estudo exploratório e documental. Durante a análise, percebemos que os livros didáticos atende em parte os documentos oficiais, porém, ao explorar as praxeologias, percebemos que a quantidade de questões e organizações praxeológicas matemáticas e didáticas inseridas no livro não são suficientes para estimular a utilização da calculadora como recurso tecnológico na sala de aula.

Palavras-chave: Uso da Calculadora, Teoria Antropológica do Didático, Praxeologia, Análise de Livro Didático, Ensino de Matemática.

INTRODUÇÃO

O debate sobre as possibilidades e usos da calculadora no ensino de Matemática não é recente. Hoje, ao menos teoricamente, as discussões apontam para um debate superado, especialmente, quanto a sua importância e validade como recurso didático.

Os mitos sobre seu uso vão à direção contrária da literatura disponível, que de modo geral, reconhece a importância e a necessidade do uso da calculadora como recurso didático no ensino de Matemática (BIGODE, 2000; D'AMBRÓSIO; VAN DE WALLE, 2009; SELVA; BORBA, 2010).

No entanto, o olhar sobre a prática mostra que a inserção da calculadora nas aulas de Matemática ainda parece um desafio. Durante o Estágio Supervisionado, por exemplo, observamos que o uso do recurso não é comum nas aulas de Matemática. Seja em aulas ministradas por professores experientes ou pelos futuros professores, o uso da calculadora não é estimulado, às vezes até proibido. De acordo com Lorente (2008), dentre outras explicações, um dos fatores é a própria formação inicial, onde o uso do recurso não é suficientemente explorado, incorrendo na criação de mitos e preconceitos sobre o uso dessa e de outras tecnologias.

Porém, do ponto de vista social, a presença das calculadoras é um fato consumado. Elas estão presentes nas mais variadas práticas profissionais, no comércio, embutidas em aplicativos de celulares e, também, em alguns laboratórios de ensino de Matemática. De fato, a calculadora é uma ferramenta que tem uma ampla inserção na nossa sociedade. Somando esta observação, ao discurso favorável das pesquisas em Educação Matemática para o uso em sala de aula, nos questionamos que outras variáveis podem incidir na decisão do professor de usar ou não este recurso.

Partindo desta inquietação, decidimos olhar para esse fenômeno sobre uma ótica diferente. Partindo do pressuposto que o livro didático assume um lugar de destaque na construção e efetivação das aulas de Matemática (LAJOLO, 1996). Buscamos compreender a ecologia que permite ou não o uso da calculadora a partir das atividades presentes no livro didático.

Para empreender essa análise, utilizamos como pressuposto teórico a Teoria Antropológica do Didático (TAD), de Yves Chevallard. Mais especificamente utilizamos a noção de *análise praxeológica*, com a finalidade de analisar o ambiente praxeológico para o uso da calculadora em livros didáticos de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A TAD, gestada no seio da Didática da Matemática francesa, estuda o homem perante as atividades matemáticas. Em outras palavras, a teoria busca revelar o conjunto de condições e restrições que permitem a vida e a difusão dos saberes dentro de uma determinada instituição (CHEVALLARD, 1999, 2009, 2018).

Nesse sentido, o emprego da metáfora ecológica remete a compreensão de que para que um determinado objeto de saber (frações, probabilidade, funções, etc) seja ensinado ou utilizado numa instituição, existem variáveis ou fatores que favorecem (condições) ou dificultam (restrições) as práticas matemáticas naquele ambiente.

Para investigar essas práticas, Chevallard (1999) apresenta a noção de análise praxeológica. O estudo das práticas institucionais assume que toda atividade humana pode ser descrita em termos de tipo de tarefas (T) a serem realizadas, as técnicas (τ) para cumpri-las, as tecnologias (θ) que explicam e justificam essas técnicas e, por fim, as teorias (Φ) que dão sustentação a essas tecnologias. Por exemplo, o tipo de tarefa “Verificar se a concavidade de uma equação do tipo $ax^2 + bx + c$ está voltada para cima ou para baixo” pode ser realizada por diversas técnicas, a mais elementar é verificar se o parâmetro “a” é positivo (concavidade para cima) ou negativo (concavidade para baixo). Essa técnica é justificada pelo teste da 2ª derivada¹, que por sua vez, faz parte da teoria do Cálculo Diferencial e Integral.

Desta forma, a análise praxeológica no livro didático permite compreender o conjunto de tarefas, técnicas, tecnologias e teorias presentes em determinada obra. Essa análise pressupõe duas organizações, a organização matemática (praxeologia dos objetos do saber) e a organização didática (relativas ao ensino desse saber).

Sendo assim, nossa hipótese é de que embora exista um discurso institucional favorável para o uso da calculadora, através de diretrizes curriculares e pesquisas em Educação Matemática, o ambiente praxeológico apresenta fragilidades. O argumento para esta hipótese está no fato de que na prática esse recurso tecnológico não é utilizado pelos estudantes nas

1 Em resumo, o teste garante que a segunda derivação de função $f(x)$ em um dado ponto a derivada for nula o ponto em questão é crítico desta função, se for positiva a função admite ponto mínimo, se for negativa a função admite ponto de máximo. Por exemplo, $f(x) = x^2 - 5x + 6$, vale $2x - 5$, derivando esse valor novamente, teremos $f(x)'' = 2$, logo ela admite ponto de mínimo, ou seja, para uma equação quadrática basta olhar o valor do parâmetro “a” que é fator que determina o sinal de $f(x)''$.

aulas de matemática. Essa possível dissonância² entre discurso e prática pode ter raízes nesse ambiente praxeológico.

Neste texto apresentamos um recorte dos resultados de nossa investigação. Trazendo, inicialmente, a análise documental dos principais documentos norteadores do nosso currículo, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais até a Base Nacional

Comum Curricular. Em seguida, apresentamos a análise praxeológica do livro didático do 6º ano da coleção analisada. A partir dessa análise iremos destacar algumas características do ambiente praxeológico em torno do uso da calculadora.

METODOLOGIA

O estudo trata da análise de documentos institucionais que abordam discursos sobre a utilização da calculadora no ensino de Matemática e a análise praxeológica do livro didático, aprofundando o estudo nas questões que possuem a calculadora como suporte tecnológico.

De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2009), estudos dessa natureza podem ser classificados como análise documental. Nesse tipo de investigação os documentos assumem a condição de campo onde os dados são construídos.

O material escolhido para o nosso estudo foi a 9ª edição de Edwaldo Bianchini (2018) da coleção “Matemática Bianchini” dos anos finais do Ensino Fundamental, adotada pela escola municipal Ildefonso Anselmo da Silva, localizada na cidade de Amparo, Paraíba.

Para escolha desta coleção adotamos dois critérios: 1. A coleção deveria ser aprovado no PNLD; 2. A coleção deveria ter sido adotado pela Rede Municipal de Ensino de Amparo – PB. A partir desses dois critérios e, por Amparo só ter essa escola de Ensino Fundamental II, o livro foi automaticamente escolhido.

Para desenvolver nossa investigação estabelecemos o cumprimento de três etapas que, de certa forma, ocorreram concomitantemente, pois a partir

2 De acordo com Cavalcante (2018) as dissonâncias institucionais correspondem as disparidades entre o contrato institucional e a prática efetiva na institucional. Por exemplo, enquanto os documentos curriculares de referência de uma instituição apontam para uma direção a prática de distância, causando um dissonância.

do momento que estávamos planejando a análise praxeológica, também já estávamos observando aspectos os livros da coleção:

Etapa 1: Planejamento e pesquisa documental:

Nesta etapa realizamos um estudo de pesquisas em Educação Matemática sobre a utilização da calculadora, em seguida, analisamos documentos curriculares como PCN, OCN e a BNCC, a fim de conhecer seus discursos sobre a utilização da calculadora como recurso tecnológico nas aulas de matemática. Como se tratava de uma fase de análise bibliográfica, o principal método empregado foi a leitura sistemática das obras, fichamento e categorização dos discursos mais relevantes sobre o uso da calculadora como recurso didático.

Etapa 2: Análise praxeológica dos livros didáticos:

O objetivo desta etapa foi construir um cenário que permitisse na coleção analisada a presença de tarefas envolvendo o uso de calculadora. Nessa etapa passamos, de fato, a analisar o ambiente praxeológico.

Para empreender a análise praxeológica seguimos os passos destacados por Cavalcante (2018), que consistiu na leitura preliminar da obra, leitura do manual do professor, identificação das características da obra (seções, capítulos, tipos de atividades, etc).

Começamos fazendo a leitura de cada um dos quatro livros didáticos da coleção. O foco era identificar a quantidade de atividades propostas contidas na obra. A leitura do manual do professor é fundamental, conforme destaca Bittar (2017), pois nela estão mais claras as intenções e concepções do autor a respeito da calculadora.

Nessa leitura preliminar buscávamos encontrar tarefas que deveriam ser resolvidas com a calculadora, em que conteúdos, seções ou capítulos elas figuravam, a frequência da sua recomendação dentre outros aspectos.

Encontradas essas tarefas, tentamos agrupá-las em tipos de tarefas e fizemos uma leitura das técnicas sugeridas pelo livro para resolução das mesmas.

Fizemos também uma leitura no sentido de conhecer o discurso tecnológico-teórico envolvendo esses tipos de tarefas e técnicas. Após essa etapa, iniciamos o processo de categorização para análise dos dados.

Nossa intenção é compreender a natureza das praxeologias. Chevallard (1999) faz uma distinção entre o tipo de organizações matemáticas, entre pontuais, locais, regionais e global. A mais elementar, a pontual, corresponde aos tipos de tarefas que são associadas há uma única técnica.

Etapa 3: Análise e categorização:

Nesta última etapa de investigação, a partir da análise das questões estabelecemos algumas categorias gerais como:

- Questões que estimulam ou recomendam o uso da calculadora;
- Questões que usam a calculadora como instrumento para investigação.

A seguir apresentaremos o discurso oficial em torno do uso da calculadora e o resultado da análise praxeológica do livro do 6º ano³ e sua discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de adentrar propriamente na análise do discurso institucional iremos discorrer algumas considerações sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O desafio em promover a universalização do acesso a uma educação pública e de qualidade sempre esteve posto em nosso país. Houve períodos da história da nova república que esse debate ganhou força, noutros em que ele foi mais comedido. O fato, é que a redemocratização do País e a promulgação da Constituição Federal 1988 foram fundamentais para essa empreitada.

De acordo com dados do próprio Fundo Nacional da Educação (FNDE) as raízes do PNLD remontam aos anos 1930 com a criação do Instituto Nacional do Livro e mais tarde a Comissão Nacional do Livro Didático. Porém é somente a partir de 1985 que o PNLD começa a ganhar forma. Na década seguinte, com ampliação de recursos começa, de fato, a tomar fôlego uma das mais importantes políticas públicas educacionais.

Apesar das mudanças, avanços e reformulação, o PNLD é responsável hoje pela seleção, avaliação, indicação e distribuição do livro didático

3 Recorte mais significativo, tendo em vista que a frequência de questões que recomendam o uso da calculadora é o mínimo possível.

gratuito para todos os estudantes da Educação Básica na rede pública de ensino. Atualmente, o programa conta com uma equipe que é responsável por receber as propostas das editoras. Essas obras passam pelo processo de seleção e avaliação e são indicadas ou não para o portfólio que é apresentado aos professores, agentes principais da escolha final.

De acordo com o próprio FNDE, as equipes de avaliação são compostas por pesquisadores, professores experientes e profissionais que dentre outros critérios, presam pelo cumprimento e consonância das diretrizes curriculares nacionais em vigor. Desta forma, entendemos que para análise do livro didático é importante conhecer o teor dessas diretrizes. No caso do uso das calculadoras, o que dizem os principais documentos oficiais da educação nacional? Como esse instrumento é concebido nessas obras? Há diferença na evolução dos documentos publicados ao longo dos últimos 20 anos?

Analisando o discurso institucional oficial em torno do uso das tecnologias e da calculadora como recursos para o Ensino de Matemática, iniciamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o Ensino Fundamental (PCN) onde destacam que:

É esperado que nas aulas de Matemática se possa oferecer uma educação tecnológica, que não signifique apenas uma formação especializada, mas, antes, uma sensibilização para o conhecimento dos recursos da tecnologia, pela aprendizagem de alguns conteúdos sobre sua estrutura, funcionamento e linguagem e pelo reconhecimento das diferentes aplicações da informática, em particular nas situações de aprendizagem, e valorização da forma como ela vem sendo incorporada nas práticas sociais. (BRASIL, 1998, p. 46).

Diante do exposto, podemos levar em consideração as recomendações feitas pelos PCN, que as tecnologias da informação e comunicação devem ter um papel formativo no processo educacional, explorando seu significado social. No caso das calculadoras, hoje presentes na maioria dos aparelhos celulares, o seu significado social é muito forte. Em caixas de supermercados, por exemplo, é comum termos o suporte computação, mas a calculadora física está sempre presente para uso.

No mesmo documento teremos uma ênfase no uso da calculadora como um recurso útil para verificação de resultados, correção de erros, podendo ser um valioso instrumento também de autoavaliação, por parte do aluno.

Os PCN ainda afirmam que não faz sentido a dicotomia lápis e papel versus calculadora, pois isso depende do significado que cada prática assume no seu convívio social:

No mundo atual saber fazer cálculos com lápis e papel é uma competência de importância relativa e que deve conviver com outras modalidades de cálculo, como o cálculo mental, as estimativas e o cálculo produzido pelas calculadoras, portanto, não se pode privar as pessoas de um conhecimento que é útil em suas vidas (BRASIL, 1998, 45).

É importante utilizar cálculos e resoluções de problemas, pois a atividade deve estimular o aluno a interpretar e ler o que está proposto no enunciado da questão, identificando os dados relevantes para a resolução e qual operação deve ser realizada. Os professores devem buscar meios de utilizar essa tecnologia em sala de aula, a fim de contribuir e tornar mais atraente o ensino da matemática.

Outro aspecto relevante do uso de calculadoras pelos PCN é que sua inserção pode ser combinada com outros “recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 19).

É importante destacar que os PCN surgem no contexto dos anos 1990 como resposta a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, havia um processo de expansão da Educação Matemática como movimento preocupado com a investigação sobre o ensino e aprendizagem de Matemática.

Quase 10 (dez) anos depois são lançados as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) tendo como foco principal orientações curriculares para o Ensino Médio. No seu volume 2, voltado para o eixo Ciências da Natureza, Matemática e suas linguagens, a calculadora tem um lugar de destaque, como recurso a ser explorado também no Ensino Médio:

No trabalho com calculadoras, é preciso saber informar, via teclado, as instruções de execução de operações e funções, e isso exige conhecimentos de Matemática. Por exemplo: é a habilidade em estimar mentalmente resultados de operações que identifica, de imediato, um erro de digitação, quando se obtém 0,354 como resultado da multiplicação “35,4 * 0,1”; é o conhecimento sobre porcentagem que habilita para o uso da tecla “%”; é o conhecimento sobre funções que explica por que na calculadora tem-se $\sin(30) = -0,99$, ou que explica a mensagem “valor inválido para a função”

recebida, após aplicar-se a tecla “sqrt” (raiz quadrada) ao número (-5) (BRASIL, 2006, p. 87).

Notemos que, nesse documento, a calculadora é mencionada não só como recurso a ser usado no ensino de Matemática, mas, sobretudo, como uma tecnologia a ser compreendida. Isto é, não basta o aluno utilizar a tecnologia, mas compreender a Matemática que está por trás dela. Esse entendimento se confirma quando o documento trata das calculadoras gráficas, ou seja, aquelas que são capazes de plotar o gráfico de funções:

Em calculadoras gráficas, é o conhecimento sobre funções que permite analisar a pertinência ou não de certos gráficos que são desenhados na tela. Como as calculadoras trabalham com expansões decimais finitas, às vezes essas aproximações afetam a qualidade da informação gráfica (BRASIL, 2006, p. 87).

Esse é um aspecto relevante, pois destaca uma dimensão do ensino que é mostrar que as atividades escolares não devem apresentar as tecnologias passivamente. O fato de elas estarem presentes em nosso cotidiano demanda a necessidade de compreendê-las.

Se os PCN e OCN destacam a importância do uso da calculadora, no documento mais atual em relação ao currículo da Educação Básica, temos a presença também desse instrumento. Essa menção é feita em diversos eixos de conteúdos “no tocante aos cálculos, espera-se que os alunos desenvolvam diferentes estratégias para a obtenção dos resultados, sobretudo por estimativa e cálculo mental, além de algoritmos e uso de calculadoras” (BRASIL, 2018, p. 268).

Na BNCC as calculadoras, dentre outros recursos, são citadas como instrumentos que podem ser utilizadas também para que os alunos possam avaliar suas próprias respostas “merece destaque o uso de tecnologias – como calculadoras, para avaliar e comparar resultados, e planilhas eletrônicas, que ajudam na construção de gráficos e nos cálculos das medidas de tendência central” (BRASIL, 2018, p.274).

Um fato que merece destaque é que algumas habilidades obrigatórias na BNCC citam explicitamente a calculadora como recurso que pode ser usado:

(EF04MA13) Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de

multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas. 291

(EF05MA06) Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros. 295

(EF06MA03) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.

(EF06MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros. (BRASIL, 2018, p. 291-303).

Por fim, no mesmo documento, há uma síntese que justifica a necessidade do uso de calculadoras e outros recursos correlatos na sala de aula de Matemática. Para o documento a combinação de recursos como a calculadora, planilhas eletrônicas devem ser estimuladas desde os anos iniciais:

A BNCC propõe que os estudantes utilizem tecnologias, como calculadoras e planilhas eletrônicas, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal valorização possibilita que, ao chegarem aos anos finais, eles possam ser estimulados a desenvolver o pensamento computacional, por meio da interpretação e da elaboração de algoritmos, incluindo aqueles que podem ser representados por fluxogramas (BRASIL, 2018, p. 528).

Pudemos observar que os três documentos oficiais da educação brasileira analisados destacam o uso da calculadora como recurso importante para o processo de ensino e aprendizagem em Matemática, seja como facilitador do processo, seja como recurso que faz parte do contexto social dos alunos e que traz conceitos e procedimentos matemáticos por trás de seu funcionamento. Segundo Tedesco (2004), essa emancipação frente aos dispositivos tecnológicos parece ser fundamental para desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes como preconiza.

Seguindo nossa análise, apresentamos a análise praxeológica da 9ª edição da Coleção Matemática Biachini do autor Edwaldo Bianchini. Para os

anos finais do Ensino Fundamental, ela é composta por 04 (quatro) volumes, com 12 capítulos cada um. Nesses capítulos, as atividades são divididas em 05 (cinco) categorias: *exercícios propostos, atividades complementares, pense mais, agora é com você e agora quem trabalha é você.*

Na apresentação da obra o Guia Digital do PNLD 2017 fornece um quadro geral sobre a obra:

A coleção caracteriza-se por discutir os conceitos com base em um ou em poucos exemplos, seguidos de alguma sistematização e de atividades de aplicação. Quase sempre, as definições e os resultados das questões abordadas são apresentados prontos, sem incentivo à participação ativa do estudante na construção do conhecimento. Essas escolhas pouco contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como observar, buscar padrões e regularidades, generalizar e elaborar hipóteses (BRASIL, 2017, sem página).

Apesar de destacar a natureza mais tradicional da obra o mesmo documento considera que o documento estimula o uso da calculadora em seus volumes, “em todos os volumes é estimulado o uso da calculadora e de instrumentos de desenho” (BRASIL, 2017).

De fato, a análise dos quatro volumes mostrará que a obra traz questões que sugerem o uso da calculadora, no entanto, a nossa análise praxeológica irá mostrar que esse estímulo tem características peculiares que merecem ser observadas.

Iniciamos verificando a quantidade de exercícios propostos em cada livro e a quantidade dos que apontam a calculadora como suporte tecnológico. Dividimos essas questões por conteúdo e, em seguida, exploramos as organizações praxeológicas presentes.

No livro do 6º Ano são encontradas 633 questões, no qual, 29 delas tem a recomendação do auxílio da calculadora como suporte para a resolução das atividades. Vemos aí uma primeira disparidade, tendo em vista que menos de 5% do total das questões desse volume solicitam ou recomendam o uso da calculadora.

Essas questões estão categorizadas por conteúdos conforme o quadro 01:

Quadro 01 – Distribuição das questões por conteúdo.

CONTEÚDOS	QUANTIDADE
Operações com números naturais	15
Divisibilidade	1
Números racionais na forma decimal	12
Unidades de medida	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Claramente, observamos que o uso da calculadora atendem a unidade temática números e operações. Isso reflete nos tipos de tarefas que encontramos.

Em seguida, agrupamos essas questões por Tipo de Tarefas, conforme apresentado no quadro 02:

Quadro 02 – Tipos de Tarefas no livro do 6° ano.

TIPOS DE TAREFAS	QTD
T ₁ : Calcular a soma de dois números sem utilizar teclas específicas;	1
T ₂ : Determinar a soma entre dois ou mais números naturais sem restrição de teclas;	2
T ₃ : Determinar a subtração entre dois números naturais sem restrição de teclas;	3
T ₄ : Realizar a prova real da soma ou subtração sem restrição de teclas;	1
T ₅ : Determinar a multiplicação entre dois números naturais sem restrição de teclas;	2
T ₆ : Determinar o quociente entre dois números naturais sem restrição de teclas;	3
T ₇ : Elaborar questões envolvendo as quatro operações básicas: adição, subtração, multiplicação e divisão;	1
T ₈ : Determinar o valor de uma potenciação com expoente natural;	1
T ₉ : Calcular a raiz quadrada de um número natural;	2
T ₁₀ : Testar padrões nos critérios de divisibilidade;	1
T ₁₁ : Converter números decimais por extenso ou na forma fracionária em representações decimais;	4
T ₁₂ : Determinar a soma de dois números racionais na forma decimal;	1
T ₁₃ : Calcular a multiplicação de dois números racionais na forma decimal;	1
T ₁₄ : Determinar o valor da potência de um número decimal;	1
T ₁₅ : Determine o valor de expressão numéricas;	3
T ₁₆ : Determine a divisão entre dois números decimais;	1
T ₁₇ : Determine o valor da expressão envolvendo potências;	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Na investigação das técnicas para resolver estes tipos de tarefas, nós observamos que, a rigor, o autor não faz indicação das técnicas a serem utilizadas. De certa forma, há a impressão de que os alunos já têm conhecimento de como realizar as operações solicitadas na calculadora, o que pode demandar um trabalho anterior do professor com a ferramenta. De fato, no manual do professor o autor recomenda que este verifique os conhecimentos e as habilidades dos estudantes em relação à calculadora (BIACHINI, 2018).

Em nosso entendimento, essa lacuna pode gerar uma percepção inadequada da tecnologia, haja vista que os resultados produzidos não são problematizados. Nas Orientações Curriculares Nacionais, por exemplo, uma das ideias é que o aluno entenda o que está por trás da tecnologia. Do mesmo modo, na BNCC, uma das competências gerais para o ensino de Matemática é que os alunos dominem e produzam tecnologias (BRASIL, 2018).

Apesar de explicitar ou discutir aspectos das técnicas empregadas, veremos na discussão destas, que há indicações das operações a serem feitas já no enunciando das questões, por exemplo, calcule a soma entre os números $1893 + 5794$, indicando, portanto, que deve ser usada a adição.

Em nosso entendimento, a realização da tarefa solicitada como está posta no parágrafo anterior, nos parece mais uma exigência da presença da utilização do recurso, do que, de fato uma oportunidade de dar significado a ferramenta.

A ausência de um discurso técnico nos levou a construção de sugestões de técnicas que podem vir a serem empregadas considerando que o ambiente de resolução das tarefas é a calculadora.

Com intuito de superar a dicotomia lápis papel x calculadora, apresentamos as técnicas para os tipos de tarefas propostas nos dois ambientes. Especialmente, por que a BNCC considera não só uso de tecnologias, mas também seu questionamento e produção.

Assim, apresentamos no quadro 03 uma representação das técnicas nos dois ambientes. Na primeira coluna as técnicas convencionais (sem calculadora) e na segunda as técnicas com calculadora:

Quadro 03 – Exemplo de sugestão das técnicas para o livro do 6º Ano.

TÉCNICAS

SEM CALCULADORA	COM A CALCULADORA
<p>9 Descubra uma forma de determinar a soma $1.893 + 5.794$ usando a calculadora, sabendo que a tecla 8 está quebrada. resposta possível: $1.493 + 400 + 5.794$.</p>	<p>9 Descubra uma forma de determinar a soma $1.893 + 5.794$ usando a calculadora, sabendo que a tecla 8 está quebrada. resposta possível: $1.493 + 400 + 5.794$.</p>
<p>τ_1: Identificar a primeira parcela, em seguida, fazer a decomposição do número 1893, $1493 + 400 + 5794$</p>	<p>Digitar 1493, apertar + digitar 400, apertar +, digitar 5794</p>
<p>7 Escreva no caderno todos os números com três algarismos distintos usando os algarismos 2, 5 e 7. Use uma calculadora para determinar a soma desses números. 257, 275, 527, 572, 725 e 752; 3.108</p>	<p>7 Escreva no caderno todos os números com três algarismos distintos usando os algarismos 2, 5 e 7. Use uma calculadora para determinar a soma desses números. 257, 275, 527, 572, 725 e 752; 3.108</p>
<p>τ_2: Identifique a 1ª parcela respeitando a ordem (C, D, U). Em seguida, escreva a 2ª parcela, sendo que as ordens devem está de acordo com a 1ª parcela.</p> <p>$2\ 5\ 7 + 2\ 7\ 5 + 527 + 572 + 725 + 752$</p> <p>C D U 2 5 7 2 7 5 5 2 7 5 7 2 7 2 5 7 5 2</p> <hr/> <p>$28 = 20 + 8 = 20 = 2$ CENTENAS (...)</p>	<p>Digitar 257, apertar +, digitar 275, apertar +, digitar 527, apertar +, digitar 572, apertar +, digitar 725, apertar +, digitar 752, apertar = 3.108</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

A exploração da organização praxeológica presente no livro do 6º ano mostra que as atividades que são recomendadas para uso da calculadora estão ligadas a operações básicas como *soma, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação de números naturais, inteiros e racionais*. De modo geral, podemos dizer que a calculadora não é utilizada como instrumento para resolver problemas, as situações em que ela é requisitada são, em sua maioria, para aplicar os realizar exercícios dos conteúdos trabalhados na seção, nesse caso a calculadora pode ou não ser usada pelos alunos tendo em vista que não uma problematização do seu uso.

Percebemos também que em algumas questões o livro já indica com exemplos de como o aluno deve utilizar a calculadora na respectiva questão e, em seguida, propõe uma atividade similar, onde cabe ao aluno repetir o procedimento indicado no papel na calculadora.

Desta forma, compreendemos que quando o autor fornece a técnica, essa vista de forma algorítmica, isto é, sem a intenção de discutir o porquê daquele resultado.

Nesse sentido podemos dizer que há um vazio no sentido tecnológico-teórico. A maior parte dos tipos de tarefas encontradas não estava associada a uma discussão da técnica, de fato, em algumas tarefas a sugestão do uso calculadora parecia ser figurativa.

Assim, concluímos que não há exploração suficiente de técnicas voltadas para o uso da calculadora, tornando o ambiente praxeológico vago e incompleto. Sobre a incompletude das praxeologias, Lucas *et al* (2014) destaca que, esse fenômeno é muito comum. Segundo a autora ele se caracteriza pela ausência de componentes da praxeologia, em nossa análise as tarefas que envolvem a calculadora, não exploram técnicas nem há vestígios tecnológicos ou teóricos.

Além disso, como não há indicação de técnicas e quando há essas remetem aos procedimentos no ambiente de lápis e papel, então, podemos dizer que além da incompletude há uma rigidez, ou seja, algumas técnicas são utilizadas como procedimento único para solução do tipo de tarefa (LUCAS *et al*, 2014).

Durante a análise, percebemos que as questões que recomendam a calculadora estão mais centralizadas nos livros do 6º e 9º Anos. Embora, a grande maioria dos tipos de tarefas esteja no livro do 6º Ano. Esse fato talvez possa ser explicado pela presença maior da unidade de números e operações estar no 6º Ano.

Apesar do nosso foco neste texto ser o 6º ano, mostramos que na distribuição geral da obra a presença de questões envolvendo a calculadora chega a quase não passa de 2%:

Quadro 04 – Distribuição percentual das tarefas.

Ano	Qtd de tarefas	Total de tarefas	% Por coleção
6° Ano	29	633	4,42 %
7° Ano	7	714	0,98 %
8° Ano	5	691	0,72 %
9° Ano	14	768	1,82 %

Fonte: elaborado pelo autor.

Se formos comparar o total geral de tarefas da obra e das questões que requisitam o uso da calculadora, veremos que é um percentual bem pequeno, próximo de 2% delas. Isso nos dá argumentos para compreensão de como esse objeto ostensivo⁴ é tratado na obra:

- O uso da calculadora é estimulado como exemplo de utilização das técnicas já estudadas;
- Não há problematização da ferramenta quanto ao seu funcionamento;
- O uso da calculadora não é estimulado em atividades que caracterizem investigações matemáticas;
- Não há discussão de técnicas específicas para o uso da calculadora.

Por outro lado, vimos que nos documentos curriculares analisados como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares Nacionais (OCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é explícita a orientação de que a calculadora é um instrumento tecnológico motivador nas aulas de matemática. De modo que ela pode ser explorada nas aulas de matemática, tanto como ferramenta, como recurso tecnológico de investigação, elaboração de problemas e verificação de resultados.

Apesar dessa indicação, observamos que o discurso é propositivo, ficando a cargo do professor ou professora a decisão didática de utilizar a ferramenta. Da mesma forma, o livro didático é um tipo de dispositivo que pode estimular e subsidiar esse uso. No caso da coleção analisada, observamos que a organização praxeológica tem lacunas, e a calculadora é vista na maior parte das tarefas como uma ferramenta para realizar as quatro operações fundamentais.

4 Para Chevallard (1999) os componentes da praxeologia podem ter uma natureza ostensiva (objetos sensíveis) ou uma natureza simbólica e semiótica (não sensíveis). Por exemplo, a conceito de fração é um objeto não-ostensivo, já a representação escrita a/b é um objeto extensivo.

Portanto, podemos concluir que a presença da calculadora na coleção de livros analisada serve para respaldar em parte, algumas das orientações encontradas nos documentos oficiais, porém a ferramenta encontra-se em pequena quantidade de atividades.

Logo, de acordo com a análise praxeológica, a obra analisada, apresentam tarefas em que há recomendação da calculadora, porém a ferramenta não assume a função principal na solução dessas tarefas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos na análise, observamos que a forma como a calculadora aparece no livro didático do 6º ano da coleção analisada atende parcialmente ao que se orienta nos documentos oficiais, o que pode ser considerado uma condição. Porém, ao observar as questões que recomendam a calculadora, não encontramos organizações praxeológicas suficientes para favorecer a utilização da ferramenta como recurso tecnológico nas aulas de matemática, ou seja, a calculadora na maior parte das tarefas é vista apenas como um instrumento para fazer as operações fundamentais ou procedimentos já explicados no ambiente lápis e papel.

Nesse sentido, pensamos que para esse trabalho possa ser feito é necessário que professor organize situações, não necessariamente utilizando o livro didático, que possam favorecer o uso da calculadora e sua problematização. Novamente, voltamos a questão da formação de professores como destacava Lorente (2008).

De fato, nossas experiências como estudantes da graduação e também como formadores de professores, mostra que em muitas experiências o uso desses recursos também é limitado, de modo que o lápis e papel ainda são as tecnologias predominantes no processo de formação dos professores. Além da calculadora convencional, as calculadoras científicas e gráficas poderiam fazer parte do cotidiano dos futuros professores.

Outra observação é que no manual do professor poderia haver mais sugestões de atividades ou mesmo textos que desse suporte ao professor desenvolver situações utilizando a calculadora, essa é uma restrição importante. Pois a calculadora, figura na coleção analisada com um instrumento cuja importância não traduz seu papel social, já denotado nos documentos oficiais.

Esperamos que esse trabalho possa colaborar com discussões e debates sobre a utilização da calculadora como recurso tecnológico na sala de aula, pois, apesar de ser um consenso entre as pesquisas e documentos oficiais

sobre seu uso, nosso trabalho mostra que, a partir da obra analisada, no livro didático seu estímulo é marcado por lacunas.

Deixamos em aberto futuros estudos sobre a utilização da calculadora na sala de aula tendo como propostas de novas pesquisas investigar juntos aos professores como é desenvolvido o trabalho com as calculadoras e qual o papel de fato do livro didático nas decisões didáticas sobre o uso do recurso. Além disso, é interessante quais técnicas os alunos desenvolvem ou podem desenvolver com a utilização da calculadora.

REFERÊNCIAS

BIGODE, A.J.L. **Matemática hoje é feita assim**. São Paulo: FTD, 2000.

BITTAR, M. A teoria antropológica do didático como ferramenta para análise de livros didáticos. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.25, n. 3, set./dez.2017, p.364-387

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental - MEC, 1998.

BRASIL, **Secretaria Da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias**. V. 2. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Guia Nacional do Livro Didático Digital 2017**. Fundo Nacional de Educação. MEC, 2017. Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017/>. Acesso em 19/05/2021.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018

BIANCHINI, Edwald. **Matemática- Bianchini**: manual do professor\ Edwaldo Bianchini – 9.ed.- São Paulo; Moderna, 2018.

CAVALCANTE, J. L. **A dimensão cognitiva na teoria antropológica do didático: reflexão teórico-crítica no ensino de probabilidade na licenciatura em matemática**. Tese de Doutorado. PPGEC – Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências e Matemática. UFRPE. Recife, 2018.

CHEVALLARD, Y. L'analyse des pratiques enseignantes en Théorie Anthropologie Didactique. **Recherches en Didactiques des Mathématiques**, Grenoble, v. 19, n. 2, p. 221-266, 1999.

CHEVALLARD, Y. **La TAD face au professeur de mathématiques**, Toulouse, 29 abril 2009. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/La_TAD_face_au_professeur_de_mathematiques.pdf>. Acesso em: 19 de maio/2020. Communication au Séminaire DiDiST.

CHEVALLARD, Yves. Uma ruptura epistemológica em ato. In: ALMOULOU, Saddo Ag; FARIAS, Luiz Márcio Santos.; HENRIQUES, Afonso. **A teoria antropológica do didático: princípios e fundamentos**. Editora CRV. Curitiba, 2018.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

LAILOLO, M. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

LORENTE, F.M.P. **Utilizando a calculadora nas aulas de matemática. 2008** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/371-4.pdf>>. Acesso em: 27 de setembro de 2020.

LUCAS, C. O; BON, C. F., PÉREZ, J. G., CASAS, J. M. Aspectos da rigidez e atomização da matemática escolar nos sistemas de ensino de Portugal e da Espanha: análise de um questionário. **Educação Matemática e Pesquisa**, São Paulo, 16, n. 1, 2014. 1-24.

SELVA, A. C. V. S; BORBA, R. E. S. R. **O uso da calculadora nos anos iniciais do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VAN DE WALLE, J. A. **Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução: Paulo Henrique Colonese. 6 ed.

O USO DA MÚSICA E DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUANDSON LUIS DA SILVA

Doutorando do Curso de Doctorado en Ciencias de la Educación da Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA-PY), professorluandsonluis@gmail.com.

DAMIÃO CAVALCANTE DO NASCIMENTO

Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB - PB, dammião.cavalcante@gmail.com;

RESUMO

Este artigo discute a importância da música para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Fizemos um recorte histórico sobre a educação infantil no Brasil no intuito de perceber as mudanças que vem acontecendo. Esta pesquisa teve como objetivo analisar as formas de aprendizagens na educação infantil por meio da música, envolvendo o pensamento e a diversão, como parte do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando momentos de descontração (relaxamento) e reflexão de modo a desenvolver a sensibilidade musical conjecturando a igualdade de oportunidades educacionais entre crianças dando possibilidades de aprendizado. O seguinte trabalho respalda-se de acordo com a seguinte questão norteadora: O uso da música por meio da ludicidade proporciona aprendizagem? Nesse sentido, utilizamos as pesquisas de alguns autores como: Andrade (2019); Bacelar (2009); Freire (1996); Ferreira (2013); Freinet (2004); Gatti (2012); Gil (2002); Margon (2013); Oliveira (2020); Santana (2020); Carrijo (2008); Diolinda (2014); Oliveira (2011); Nascimento (2015). Além disso, nos munimos de alguns documentos oficiais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), entre outros. Sendo assim, estimular a imaginação e a criatividade, criando condições para que as crianças usufruam de direitos a brincadeiras a partir da música faz todo sentido. Este trabalho se justifica pela necessidade de buscarmos uma educação de qualidade. Como metodologia neste artigo contamos com a pesquisa bibliográfica, assim, utilizamos livros, artigos, documentos abordando a temática. Constatou-se que a partir da música as crianças são possibilitadas a se envolverem nas atividades que são propostas em sala de aula, tornando o espaço acolhedor e aconchegante.

Palavras-chave: Educação Infantil, Música, Desenvolvimento, Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade a música alcança muitos espaços sociais, na escola não é diferente, esta se torna muito importante no desenvolvimento do ser humano, desse modo, percebemos que seus aspectos lúdicos proporcionam influência na prática do dia a dia, na aquisição da leitura e também da escrita, por isso utilizar a música na educação infantil facilita o processo de ensino aprendizagem de forma significativa e prazerosa.

Neste trabalho trataremos de atividades lúdicas que podem ser trabalhadas com crianças da Educação Infantil, para isso utilizar-se-á a música, partindo da perspectiva de alfabetização integral, e tecendo algumas considerações sobre as implicações deste tipo de proposta para a educação.

Entende-se que o processo de ensino aprendizagem ocorre de diversas formas, por isso a ludicidade torna-se essencial nesse processo. A inserção da música como meio de tornar as aulas mais ricas e divertidas com toda certeza é um caminho, fazendo com que as crianças usem a audição para aquisição de saberes.

A alfabetização precisa ser um processo prazeroso e significativo para a criança. A música quando utilizada na sala de aula possibilita a exploração de conceitos e ideias, sugere também a busca de idealização e fantasia que podem ir ao encontro do mundo real através da magia da letra musical, o que favorece maior envolvimento por parte dos alunos.

Na música, em especial, podemos ver que ela contém informações e conhecimentos muito ricos, pode cativar o aluno e fazer com que ele viaje em sua imaginação passando por cada parte da canção, a música tem o poder de levar a criança a criar um mundo repleto de ideias novas enriquecendo seus conhecimentos de mundo. Isso faz com que seja possível tornar a alfabetização e a aprendizagem muito mais prazerosa e eficiente.

Nesse sentido, o uso da música na Educação Infantil abre possibilidades interessantes para as crianças principalmente no que se refere a construção de conhecimentos, o cantar, o brincar, se divertir também faz parte da educação. A escola é um local privilegiado trazendo nesse aspecto potencialidades. Nesta perspectiva, desenvolver a ludicidade na sala de aula proporciona aos alunos alargar suas potencialidades intelectuais, além disso a afetividade é aflorada como parte necessária ao desenvolvimento das próprias crianças, pois entre outros fatores lúdicos, é por meio da música que fantasias são criadas internamente e experienciadas no cotidiano escolar.

No processo de alfabetização das crianças é interessante que o professor utilize recursos que sejam significativos na aprendizagem, para que o ensino da disciplina ou da atividade trabalhada atenda às necessidades específicas de toda a turma de forma geral, para que assim a capacidade intelectual das crianças não seja subestimada. Uma proposta em diversos gêneros textuais garante que a criança tenha contato com o mundo letrado desde cedo. E quando se trata da música na sala de aula, é possível observar benefícios facilitadores à alfabetização.

O ato de brincar é de fundamental importância, proporcionando o despertar da criatividade, do raciocínio, da convivência com outras crianças em determinado grupo. Sendo assim, para que isso aconteça de forma saudável a criança precisa ter certa liberdade para realizar suas brincadeiras e ouvir uma música também faz parte desse processo. A partir da ludicidade a criatividade das crianças se constituem, as regras são construídas, a espontaneidade não fica restringida, pois, como bem sabemos motivar a criança em seus interesses se torna determinante para ocorra o aprendizado e isso ao nosso entendimento é o ponto chave.

O objetivo deste trabalho, é mostrar possibilidades de se alfabetizar utilizando letras de músicas em uma concepção construtivista, a partir de informações e conteúdo apresentando a importância de tornar a alfabetização um processo prazeroso e significativo.

A música como aspecto lúdico tem um poder de influência muito grande no processo de alfabetização, estabelecendo a integração dos sujeitos de forma motivadora, pois utilizar a música como atividade criativa em sala de aula estimulará o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, além disso pode ser utilizada como um excelente recurso de relaxamento como também no estímulo a leitura de textos. Nesta perspectiva, a importância da música no desenvolvimento infantil acarreta práticas de aprendizagens da leitura, da escrita e do pensamento. O uso de música auxilia o processo de alfabetização em salas de aula contribuindo com o processo da educação, por isso a música precisa fazer parte do cotidiano e da vida escolar dos discentes.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as formas de aprendizagens na educação infantil por meio da música, como parte do processo de ensino-aprendizagem. O seguinte trabalho respalda-se de acordo com a seguinte questão norteadora: O uso da música por meio da ludicidade proporciona aprendizagem?

Para entendermos essa questão, utilizamos as pesquisas de alguns autores tais como: Andrade (2019); Bacelar (2009); Freire (1996); Ferreira

(2013); Freinet (2004); Gatti (2012); Gil (2002); Margon (2013); Oliveira (2020); Santana (2020); Carrijo (2008); Diolinda (2014); Oliveira (2011); Nascimento (2015). Além disso, nos munimos de alguns documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), entre outros. Este trabalho se justifica pela necessidade de buscarmos uma educação de qualidade.

Contamos ainda como metodologia neste artigo a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica, para isso, utilizamos livros, artigos, documentos que abordam a temática. Constatou-se que a partir da música as crianças são possibilitadas a se envolverem nas atividades que são propostas em sala de aula, tornando o espaço acolhedor e aconchegante.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma, inicialmente trazemos as ideias principais contidas na introdução, em seguida apresentamos a metodologia acerca da temática abordada, logo após partimos a fundamentação teórica, seguida dos resultados e discussão e por fim os referenciais.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi qualitativa de cunho bibliográfico, buscando responder à questão norteadora acerca do uso da música como ludicidade na educação e o que tem sido feito para proporcionar aos estudantes acessarem o ensino formal e de qualidade, nesse sentido munimo-nos de algumas pesquisas existentes no Google Acadêmico, Revista SciELO, em periódicos, monografias, artigos, entre outros.

Entendemos que a pesquisa de caráter bibliográfico nos possibilita entendermos as nuances que vem ocorrendo no cenário educacional brasileiro. Para Gatti (2012), a pesquisa se alargou muito nos últimos anos, por isso muitas informações se encontram disponíveis em referenciais específicos o que nos permite compreender o nosso objeto de estudo (o uso da música na educação) mais profundamente.

Segundo Gil (2002), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas”. (GIL, 2002, p. 44).

Desse modo, fizemos primeiramente um levantamento bibliográfico acerca do uso da música como ludicidade para dar condições aos estudantes de uma educação integral e de qualidade.

A Educação Infantil em nossa história

É fato que nossa educação brasileira precisa construir novos caminhos para atender a sociedade e aos cidadãos, uma vez que a educação tem sido foco de lutas constantes no que se refere ao nosso passado e algumas mudanças podem ser percebidas, pois vivemos em um cenário onde a educação atual precisa dar meios para que os sujeitos se tornem capazes de sobreviver em um meio desigual, por isso se faz necessário resistência continua principalmente no campo das políticas públicas visto que ainda vivenciamos uma hegemonia conservadora que de certa forma pretendem trazer a educação apenas para quem tem condições sociais.

De acordo com Oliveira (2011), a “educação infantil” no Brasil até meados do século XX praticamente não dava o direito as crianças o acesso e permanência nas escolas, visto que a educação estava voltada para as classes mais abastadas.

Sendo assim, busca resgatar como se deu esse acesso ao atendimento à infância é importante. Com a proclamação da República, começa de forma muito modesta um olhar para a infância, pois nesse período a mortalidade infantil era muito grande. Observa-se que as influências de outros países adentram no Brasil, pois nesse momento vivenciava-se o ideário de modernização, surgem então os jardins de infância gerando debates políticos, haja vista não queriam mantê-los custeados pelo poder público.

Segundo Nascimento (2015), ao analisar a educação infantil no Brasil e os processos históricos da educação infantil brasileira busca entender como se construiu e solidificou o atendimento para com as crianças pequenas e ressalta que:

[...]as propostas educacionais efetivadas para atender à infância, particularmente a infância pobre, tiveram como principal foco o higienismo, calcado na instrução elementar, cívica e moral, observado no autoritarismo presente nas concepções auto proclamadas como científicas, como a eugenia racista e as políticas da assistência científica. (NASCIMENTO, 2015, p. 17453).

No entanto, começaram a surgir os primeiros jardins de infância públicos em vários lugares do Brasil, estes não eram para os mais pobres e isso também passou a ser questão de debates legislativos acerca da primeira etapa do ensino e para quem seria.

Não obstante, percebe-se que o olhar de proteção à infância, tinha como princípio uma visão preconceituosa perante a pobreza, os menos favorecidos ainda eram um empecilho. Além disso, os jardins de infância eram tidos como escolaridade precoce e essa visão não era boa, ou seja, muitas crianças não tinham acesso.

Adentrando aos períodos de nossa história, Oliveira (2011), afirma que com a proclamação da República algumas modificações sociais são perceptíveis, porém as melhorias para com a população menos favorecida ainda era muito pouca. Algumas modificações como a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância e do Departamento da Criança, fruto da preocupação com a saúde pública corroborou com uma visão científica voltada para a infância. Percebemos neste momento que começa a haver alguma modificação, a partir de então foram surgindo cada vez mais escolas infantis, creches e jardins de infância em todo o país. Entretanto, o ensino primário atendia apenas determinada parcela da população em idade escolar e isso faz com que muitas crianças não sejam atendidas pelo poder público.

Segundo Carrijo (2008). “As primeiras preocupações com a infância partiram de grupos particulares, especialmente, de médicos e higienistas, em razão dos elevados índices de mortalidade infantil. Esses enfatizavam a necessidade de cuidados com a higiene e com o aleitamento materno”. (CARRIJO, 2008, p. 87).

A industrialização do país foi outro fator, atingindo principalmente a economia agrária, os adultos estavam lidando com a lavoura, também nas fábricas e até as mulheres foram admitidas no trabalho, então surgia a necessidade dos cuidados com os filhos dos trabalhadores e isso a priori se deu por parte de parentes, já que os donos das indústrias não davam nenhuma solução, sendo necessário muitas vezes pagar para uma pessoa tomar conta dos filhos.

Além disso, Oliveira (2011), ressalta a alta mortalidade das crianças e as condições higiênicas precárias, onde as longas jornadas de trabalho com baixos salários, a insalubridade fazia com que as famílias sobrevivessem à míngua e admitia até mesmo crianças em certos trabalhos, dessa forma os operários lutavam por melhores condições de vida, de trabalho, pelo atendimento das crianças enquanto as mães trabalhavam, sendo combatidos pelos patrões em tentativas de controle. Para isso, foram criadas as vilas operárias, clubes como também creches e escolas no intuito de manter os trabalhadores em “rédeas curtas”, era vantajoso para o patrão visto que, isso

proporcionava o aumento da produção pelas mães que ali trabalhavam e os filhos destas seriam os futuros trabalhadores.

De acordo com Nascimento (2015): “A infância, a maternidade e o trabalho feminino em conjunto com a questão econômica do processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial, configurou o contexto histórico no qual as primeiras creches se constituíram no Brasil”. (NASCIMENTO, 2015, p. 17442).

A partir de muitas reivindicações e lutas operárias, o Estado sofrendo pressões para a criação de creches e escolas, só na década de 1920, é que alguns ganhos começaram a ser perceptíveis. Nesse contexto, surgem algumas regulamentações a respeito das crianças e jardins de infância, porém o Estado ainda se faz ausente em promover os direitos para as pessoas mais necessitadas. Todavia, na década de 1930, surge no Brasil o movimento da Escola Nova, com perspectivas de mudanças para uma educação gratuita e obrigatória.

Entretanto, percebe-se que os jardins de infância, estavam para os grupos sociais de prestígio, já as crianças pobres eram submetidas ao trabalho educacional sem os preceitos escolanovista. Dessa forma, os jardins de infância não estavam voltados ao atendimento das crianças das camadas populares. Tinha um atendimento mais abrangente para os filhos da elite, com uma questão pedagógica, uma amplitude mais voltada para a educação da elite. Nesse contexto, de 1930-1945, muitos interesses patronais foram reconhecidos, no entanto os trabalhadores tiveram alguns direitos estabelecidos como forma de manter a jornada de trabalho e não agravar ainda mais os embates entre patrões e empregados.

Desse modo, as creches eram tidas como instituições de saúde, de higiene como também estavam postas no combate à mortalidade infantil e na proteção à criança, o que não se atentava nesse aspecto era para o desenvolvimento afetivo e integral das crianças. Na década de 1940, a “Casa da Criança ” foi criada, nesse momento havia outras preocupações como o aumento da marginalidade e a criminalidade por parte da população mais carente. O atendimento em creches, jardins de infância, era apenas assistencialista.

Nesse momento, no Brasil a maioria da população é carente e as condições de vida ainda são muito precárias. Todavia, as mulheres adentraram ao mercado de trabalho e as creches passaram a ser procuradas por operárias, empregadas domésticas, entre outros, que precisavam trabalhar e buscar melhores condições de vida e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional de 1961 trazia no seu cerne a criação dos jardins de infância, muito importantes para a população.

No período da ditadura militar Oliveira (2011), aponta que as creches ainda traziam apenas uma perspectiva assistencialista, como também de iniciativas comunitárias, pois começaram a surgir instituições filantrópicas que foram emergindo na sociedade como algo que pudesse atender as crianças.

Nesse ínterim, com a introdução do tecnicismo no Brasil, foram incluídos alguns aspectos da educação formal e para as que estavam na creche deveria ter uma educação mais compensatória do que de direito, tudo isso para que ocorresse a diminuição do fracasso escolar no país. Nesse momento se tem a difusão de um trabalho escolar de forma sistematizada para atender essas crianças.

Houve nessa ocasião certas discussões de que as crianças com cerca de 6 (seis) anos de idade deveriam passar para o processo educacional formal, eram as medidas tomadas pelo Estado para não ocorrer tanto fracasso escolar, tudo isso com uma concepção compensatória, para eliminar com as carências que as crianças tinham nesse período, entretanto era uma educação que de certa forma não atendia todos de forma igualitária.

Deste modo, alguns discursos estão permeados na realidade do Brasil de uma boa educação para todos, mas o que acontecia na realidade era bem diferente, pois o cuidado e a escolarização de forma compensatória e assistencialista ainda continuava nos parques infantis e creches que eram voltados para as famílias pobres surgindo alguns debates acerca da educação no Brasil e para quem deveria ser.

No entendimento de Carrijo (2008), a Educação Infantil é algo recente e foi trazida para o campo de ação de forma mais efetiva a partir da Constituição Federal de 1988, dando reconhecimento e direito para a criança como o acesso à educação, porém ainda falta muita coisa, visto estarmos muito longe do ideal que almejamos.

A evolução de algumas políticas públicas vinculadas à primeira infância ocorre de modo escasso de modo que no decorrer do tempo esse atendimento se portava apenas de forma assistencialista e compensatória, pois o atendimento ocorria na forma de cuidados já que o Estado pouco se importava em assegurar e garantir os direitos das crianças. Nesse contexto, os grupos particulares saíram na frente tendo por interesses diminuir os índices de mortalidade infantil e melhorar com as formas de higiene que eram precárias, uma vez que se precisava de melhorias no cenário social.

Destaca-se que os jardins-de-infância existiam na Europa sendo trazida a ideia e algumas concepções de ensino para o Brasil, no entanto não tiveram apoio das esferas públicas de imediato, ou seja, as crianças pobres e suas famílias estavam sobretudo desprezadas até a República, pois nesse momento algumas cobranças começaram a ser feitas acerca da escola pública, vindo a ser criada a primeira creche no Rio de Janeiro, servindo aos filhos de operários no ano de 1908 cabendo ao Estado perceber a necessidade do atendimento para com as crianças pobres e abandonadas.

Desse período em diante os assuntos ligados ao atendimento de crianças começa-se a ser parte de questões governamentais, mas foi na década de 1930 com o advento da industrialização e a formação de uma classe média e uma classe operária, a necessidade de mão-de-obra para as indústrias era evidenciada.

Para isso, o Ministério da Educação e Saúde foi criado como forma assistencialista, não para as crianças até os seis anos. Os estudiosos da década de 1930 tinham em mente que a educação traria mudanças para o país, o ensino deveria ser democrático e público, existia por trás ideais políticos, religiosos, e econômicos para que as crianças de zero a seis anos fossem atendidas. Em 1947, tinha como propósito a criação dos jardins-de-infância ligados às fábricas, ainda de forma assistencialista, vindo a ter outro caráter. Desta forma, apenas a partir de 1960, faltava até mesmo recursos financeiros, pondo em xeque os entraves da educação, o Estado não assumia o seu papel para com os pequenos e não admitia a sua responsabilidade.

No entanto, a partir de 1961, as empresas começaram a organizar jardins-de-infância, contudo, sem ações efetivas, pois a demanda por creches e pré-escolas eram grandes. Todavia, a classe média começou a crescer, o que gerou a necessidade de mais escolas, visto que reivindicavam do poder público, buscaram também o acesso ao Ensino Superior. “Com a LDB de 1961, foi estabelecido o incentivo à organização de jardins-de-infância pelas empresas, contudo, a generalidade da Lei não permitiu que ações efetivas fossem realizadas, apesar do aumento da demanda por creches e pré-escolas”. (CARRIJO, 2008, p. 90).

No campo do trabalho, surgiram os sindicatos e os trabalhadores começaram a se articular em prol de melhorias. Entretanto, a ditadura militar passa a vigorar no Brasil. O Governo militar quer recuperar o crescimento econômico do país sem, contudo, olhar para os mais pobres e por educação de qualidade, queria apenas fortalecer o empresariado industrial já que precisava desse apoio para se manter. Sendo assim, o favorecimento das classes

altas foi o ponto chave, quanto aos pobres e trabalhadores a exploração da força de trabalho foi desenfreada, a inflação crescia e o poder de compra diminuído com o arrocho salarial.

Neste contexto, algumas normas acerca do Ensino Superior foram criadas como também para o ensino de 1º e 2º graus. As crianças de até sete anos tinham educação em escolas maternas e jardins de infância, pois havia a necessidade de mão-de-obra qualificada para a indústria que crescia e precisava de pessoas com certa base escolar que permitisse adentrar ao modelo de produção sem que tivessem o controle desse processo de produção.

Quanto ao Estado, este não tinha comprometimento para com as crianças pequenas e a educação estava voltada para a elite, logo na rede pública as crianças pobres eram atendidas de forma compensatória, com pouco investimento e o mínimo de gastos, as crianças de zero a seis anos recebiam pouco ou quase nenhum atendimento, era ainda como auxílio, já o setor particular era totalmente diferente tendo uma participação expressiva.

Tratava-se, de pouco investimento e baixo custo voltado para à criança pequena e pobre, sem possibilidades de valorização das experiências dessas crianças. Sendo assim Carrijo (2008), coloca que o governo tinha intenção em promover uma educação de caráter compensatório, logo a criança seria culpada por seu fracasso e por não conseguir avançar em sua escolaridade, pois apresentavam que estas crianças eram carentes culturalmente.

Nesse período, a educação era de forma coercitiva, buscava a passividade das crianças, não se dava liberdade para o senso crítico, para a construção da consciência cidadã, entre outros. Somente a partir da década de 1980, e com a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que as mudanças começaram a ocorrer.

Através da LDB de 1996, (Lei 9394/ 1996) muitas mudanças referentes à educação infantil visando a superação dos moldes assistencialistas e compensatórios impostos até o momento. Desse modo, a partir de então, as formas de olhar o fazer pedagógico foram repensadas. Cabe ressaltar que a partir de então, a educação para as crianças passou a ser vista não como proteção e amparo, mas algo que vai além.

A criança passou a ser reconhecida como cidadã, sendo assim o direito à educação e à proteção por parte do poder público deve ser evidenciado. Assim, o Estado deverá ofertar educação como direito subjetivo. Desta feita, a pesquisadora chama a atenção para as pressões das políticas neoliberais

colocando o atendimento à educação como não ser tão efetivo, desse modo, a educação de certa forma está em crise.

Nesse momento, percebe-se muitas privatizações e a educação está nesse contexto, por isso o Estado tende a diminuir suas responsabilidades ao máximo, diminuindo verbas para a educação, colocando que a educação pública é ineficiente, chamando a atenção para a educação privada como a mais capaz de preparar as crianças.

O sistema faz menção às avaliações como forma de responsabilizar as crianças, a escola e os pais pelos déficits educacionais tentando mostrar que existe uma crise da educação e que esta é ineficiente, só não coloca o fato dessa qualidade de ensino e o atendimento ser mantido com o mínimo de custo possível. Nessa perspectiva, contribuindo para exclusão social.

Com a LDB de 1996 o Estado tem o dever com a educação escolar pública garantindo o atendimento gratuito em creches e pré-escolas para as crianças, ainda deve reconhecer a Educação Infantil como nível de ensino, como a primeira etapa da educação básica e que esta seja contínua, integral, possibilitando a superação de ideias paternalistas de proteção que vinham sendo difundidas pelo Estado.

Desse modo, com as medidas do modelo neoliberal de governo e o afastamento quase total do Estado como provedor e garantidor de serviços sociais básicos, percebe-se uma perspectiva de poucas ou nenhuma garantia para a educação infantil, além de escassas verbas que são destinadas a ela, tudo ainda é muito incerto.

Diolinda (2014), aponta que a Educação Infantil passou por muitas lutas para que as crianças tivessem seus direitos garantidos na atualidade propiciando visibilidades, tidas como sujeitos de direitos. Sendo assim, a autora afirma ainda que no mundo capitalista, as mulheres passaram a acessar mais o mercado de trabalho e com isso tendo a necessidade de deixar seus filhos em um espaço acolhedor, o que muitas vezes deixava a desejar.

Dessa feita, a pesquisadora atenta para a Educação Infantil e as políticas públicas referentes a ela, dessa forma as mulheres passaram a fazer parte do espaço educacional, sendo inseridas em creches, pré-escolas e jardins de infância. Nesse momento, a educação e cuidado da criança não só fazia parte da responsabilidade familiar, mas o Estado teria o papel de dar a devida atenção para com todas as crianças. A partir da Constituição Federal de 1988 e dos movimentos sociais buscaram políticas voltadas para a educação de qualidade e para todos (as) e a educação infantil estava nesse meio.

A partir da Lei 9394/96 (LDBEN), a visão acerca da infância passa a ser outra, ou seja, novas práticas referentes à educação infantil e de como lidar com as crianças. Entretanto, a educação brasileira por muito tempo esteve fragmentada, as mudanças nas gestões políticas ocorriam e pouca coisa era feita com relação aos direitos fundamentais das crianças.

Nesse contexto, a pesquisadora coloca que desde o PNE 2001, a Educação Infantil começa a ser contemplada diferente dos períodos anteriores, desse modo a educação tem passado por idas e vindas e embates têm sido travados entre o governo e pesquisadores educacionais visando a melhoria da educação infantil.

Entretanto, a preocupação com a Educação Infantil, o acesso e atendimento de qualidade são fundamentais e para que isso aconteça a formação de professores deve ser implementada. Haja vista, ainda coloca que foram criados programas sociais de assistência para as pessoas pobres, como por exemplo as políticas educacionais para a educação infantil de modo a promover a socialização voltada para a construção da autonomia dos sujeitos, desde a creche até o ensino superior. Percebe-se a criação do FUNDEB tendo entre outras coisas a valorização dos professores (as) e ainda atendendo a educação básica de forma geral.

[...] a educação na infância é importante para o desenvolvimento do país e, sobretudo, é direito da criança estabelecido desde a Constituição Federal de 1988. No entanto, sabe-se que enquanto etapa da educação básica que vem se firmando somente a partir da lei 9.394/96, o que se tratando de educação é um período muito recente, ainda enfrenta demandas e dificuldades de atendimento e qualidade. (DIOLINDA, 2014, p. 12).

Nesse ínterim, após a Constituição de 1988 o cenário educacional passa a colocar estratégias voltadas não só quanto ao acesso das crianças, mas olhar também para a infraestrutura dos espaços escolares, infantis e a qualidade do atendimento, desde a formação dos professores, até mesmo passou a se pensar na questão da inclusão, porém ainda há muitas necessidades a serem pensadas.

A educação deve nesse momento proporcionar o desenvolvimento integral da criança, logo a Educação Infantil precisou ser pensada dando condições de acesso, a começar pela estrutura física das instituições e a formação dos professores, como também a qualidade do atendimento ofertado. De acordo com a Lei 9394/96 no Art. 29. Aponta que: “A educação infantil,

primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996).

Quando pensamos em educação percebemos que esta é muito recente no sentido de ofertar vagas para todos (as) e a qualidade do ensino, pois ainda enfrentamos algumas dificuldades no atendimento de forma igualitária desses sujeitos.

Utilizando a música na Educação Infantil no processo de ensino aprendizagem

A Educação Infantil precisa oferecer uma série de funções necessárias para enriquecer os conhecimentos dos pequenos, para isso usar as atividades lúdicas no ambiente escolar proporciona mais qualidade educacional e isso ocorre através de jogos, brincadeiras livres, danças, músicas, teatros, entre outros, aguçando a curiosidade e faz com que o ambiente escolar se torne prazeroso e divertido, a respeito elencamos a música como proposta lúdica educacional.

A educação é fator primordial para alcançarmos mais direitos e possibilidades de uma sociedade mais justa. De acordo com Ferreira (2013), as escolas precisam enfrentar o desafio de uma educação que passa por mudanças em todos os âmbitos, nesse contexto, usar a música pode ser um instrumento contribuinte no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Nesse ínterim, repensar os caminhos que possibilitem desenvolver uma educação musical no mundo atual realçando características culturais de nossa sociedade se torna plausível.

É necessário que a escola como um todo esteja preparada para oferecer uma educação musical que parta do conhecimento e das expectativas que o aluno traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que assim saiba contribuir para a humanização de seus alunos, aperfeiçoando ainda seus aspectos cognitivos, intelectuais, sociais e culturais. (FERREIRA, 2013, p. 22).

Pensar a musicalidade na escola é muito importante, para isso se faz necessário atentar para a realidade do educando, assim, refletir no âmbito da sala de aula as possíveis manifestações culturais existentes junto ao aluno possibilitará maiores aprendizagens. Nesse contexto, para que isso aconteça

o professor tem papel fundamental como mediador e apontador de direções levando o discente a se expressar com relação ao meio em que vive. Para isso, o desenvolvimento de práticas lúdicas utilizando a música garantirá condições imprescindíveis na aquisição de valores e conhecimentos.

No Art. 29 da LDB, é destacado que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos de idade, limite para a permanência neste nível de ensino, nesse contexto as crianças precisam desenvolver seus aspectos psicológicos, bem como o intelectual, como fica evidenciado. “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).

Sendo assim, o método lúdico como ferramenta passa a ser indissociável do ensino e aprendizagem se tornando fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente as dos anos iniciais do ensino infantil, pois, a ludicidade (jogos e brincadeiras) estimula o desenvolvimento psicológico e intelectual dos alunos, por isso é preciso que o docente pense formas lúdicas de ensino para que os objetivos sejam alcançados e assim todos aprendam e se desenvolvam integralmente.

Fazermos reflexão acerca das brincadeiras e jogos como contribuição do ensino Infantil e o alcance destes na construção de aprendizagens para as crianças em sala de aula através de atividades lúdicas é fundamental. Sendo assim, a educação básica pode trazer muitas oportunidades para as crianças e seu desenvolvimento contínuo.

O professor poderá assumir a responsabilidade objetivando oportunidades com relação a música e ainda promover ações que contemplem estilos musicais existentes no cotidiano fazendo com que a reflexão acerca das letras musicais sejam proporcionadas de maneira que faça o discente olhar para os espaços sociais com outra visão, nesse caso o professor é um agente potencializador de práticas, transformando o fazer pedagógico em sala de aula onde cada sujeito possa pensar diferentes formas de ver o mundo, que de acordo com Ferreira (2013, p. 23):

Para que esta transformação realmente aconteça é preciso que o professor tenha uma visão crítica e reflexiva do mundo, levando o aluno para uma viagem de descobertas, nas entrelinhas de cada canção, favorecendo correlações entre a criatividade e a criação de diferentes formas de pensar ou entender o mundo. Assim, os alunos perceberão que a

música exerce um papel de mudança e transformação social e cultural no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, a música pode trazer algo mais para a escola e para a vida dos alunos, fazendo com que os discentes aprendam a sentir a sonoridade e com isso possam expressar seus pensamentos, contribuindo com o desenvolvimento e capacidades do alunado com relação à música, favorecendo a comunicação e a expressão musical dos alunos, dessa feita poderão através da ludicidade conectar o mundo real a seus imaginários e fantasias.

Para Andrade (2019), a música na educação infantil possibilita a criança mais interação e tudo isso começou a ocorrer a partir da LDB (Lei 9394/1996), assim a promoção do desenvolvimento cultural dos alunos teve um outro olhar e a música passou a ser uma ferramenta metodologia usada na sala de aula. Nesse contexto, a compreensão da musicalidade como linguagem faz todo sentido na contribuição do conhecimento, por isso é preciso uma visão para a elucidação das atividades lúdicas e a reflexão que está sendo pontuada na sala de aula.

[...] à música é necessário ao processo de educação da criança. Quando este processo conduzido por pessoas conscientes e competentes, deixa de ser apenas recreação, favorecendo uma rica vivência e estimulando o desenvolvimento dos meios mais espontâneos de expressão. Lembrando que o ensino de música não tem o objetivo de formar músicos, a ela cabe incentivar a criatividade, já que algumas vezes a escola deixa pouco espaço para a criança criar e a música pode ser um caminho muito fértil para essa prática (ANDRADE, 2019, p. 23).

Muitos avanços têm acontecido no campo social e não é diferente na educação infantil, uma vez que podemos utilizar o lúdico como meio a alcançar nossos objetivos de uma aula mais prazerosa e menos cansativa, pois nesse momento tratar da música em sala de aula se tornou peça chave na aquisição do conhecimento, desse modo pode ser utilizada como práticas cotidianas dos professores junto com seus alunos, conseguindo envolver inúmeras possibilidades desde e linguagem, até mesmo ampliação das reflexões sociais.

O ensino da música tem influenciado nas áreas curriculares, interferindo, assim, nas relações dos indivíduos e na forma de ver o mundo. A fonte de conhecimento da criança são as situações que ela tem oportunidade de experimentar em seu

dia a dia. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber, melhor será o seu desenvolvimento intelectual. (ANDRADE, 2019, p. 26).

A infância, é uma parte muito importante na vida do ser humano, por isso as diferentes brincadeiras e produções em certos espaços nos remete ao nosso passado. Com isso, deve-se atentar para o brincar na escola e o papel do (a) professor (a), sendo assim, os jogos, as brincadeiras, a música podem ser vistas na visão de criança como algo bom e envolvente, pois elas também são sujeitos que produzem saberes, têm vivências próprias, desejos e produzem culturas.

Posto isso, as memórias da criança são ponto de acesso a esse mundo cheio de maravilhas importantes na formação do ser, pois brincando também se aprende de forma que a imaginação quando colocada em ação possibilita transformações e aprendizagens dentro do ambiente escolar. Dessa forma, a ludicidade, é muito importante em sala de aula, melhorando as relações entre os alunos, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento, afetividade, de forma positiva no ensino aprendizagem.

Os aspectos históricos da educação infantil passaram por uma evolução social, outra atenção foi dada por pesquisadores e estudiosos que se debruçaram a respeito do fazer pedagógico e a partir de algumas Leis trouxeram o papel da escola no desenvolvimento integral da criança.

O ato de brincar está presente em nossas vidas, mas nem sempre foi vista com bons olhos, mesmo assim a comunicação ocorre e a troca de conhecimentos se dá constantemente, tornando-se instrumento de desenvolvimento, onde a criança através das brincadeiras aprende e ensina, adquire habilidades. Por meio da mediação do professor os alunos podem ser direcionados e a capacidade motora, cognitiva poderá fluir positivamente, tornando as aulas prazerosas, com sentido. Sendo assim, o professor precisa ter atenção, pois a diversão deve vim com os anseios da aprendizagem, estímulos, regras e bem-estar. De acordo com Oliveira; Lopes e Oliveira (2020):

Nesse sentido, há uma necessidade de que o ambiente escolar seja agradável, para que a criança possa explorar, aprender, brincar, ter oportunidades de criar e recriar, favorecendo o lúdico. É na Educação Infantil que as crianças estimulam a audição, a interação, desenvolvem as suas sensibilidades e habilidades. A música tem que estar presente nas atividades em que as crianças irão fazer, através de jogos, danças e outras atividades lúdicas. (OLIVEIRA; LOPES e OLIVEIRA, 2020, p. 51).

A partir dessa pedagogia o docente poderá criar e permitir situações ímpares, enriquecendo os conhecimentos proporcionados com relação à realidade dos educandos, por isso o professor deve estar mediando as interações das crianças. As dificuldades poderão surgir na empreitada, mas é um meio de proporcionar mudanças, possibilidades e construir novos desafios.

A utilização de tais jogos e brincadeiras podem obter resultados positivos no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, é preciso refletir sobre a importância no processo do ensinar e aprender. As brincadeiras e o jogos desde muito cedo atuam no mundo infantil e as crianças logo em seus primeiros anos de vida já reconhecem os mais variados tipos, partindo das mais simples e em seguida se atribuem aos jogos socializando-se, participando e entendendo regras e, transformando sua aprendizagem mais clara, fácil e compreensível. (SANTANA, 2020, p. 8).

O lúdico, as brincadeiras, os jogos são necessários para trazer modificações significativas nas relações que ocorrem na sala de aula e que reflete na vida das crianças, contribuindo com o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos. Sendo assim, a formação dos novos professores e a necessidade de trazerem para o chão da escola esse novo olhar a respeito do fazer pedagógico envolvendo o lúdico é imprescindível.

Dialogamos com Freinet (2004), e seu pensamento referente a ludicidade na sala de aula, as propostas pedagógicas a partir do seu trabalho demonstra que pedagógica lúdica deve estar presente cada vez mais em sala de aula, este pesquisador defendia a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e a importância da mediação professor/aluno. O teórico propõe que a ludicidade possibilita vários benefícios para a aprendizagem tornando a sala de aula atrativa, um lugar prazeroso de estar.

As atividades lúdicas envolvem cooperação e participação das crianças. Através da experiência dos alunos pode-se notar que eles também se interessam pelo que está fora da sala de aula, muitas vezes mais do que, o que está dentro dela, isso de certa forma é determinante para o uso da ludicidade. Ao estimular os alunos a escreverem textos contando suas experiências na aula passeio, foi possível observar as produções de conhecimentos e assim perceber que através dessas produções os alunos aprendiam muito.

E, assim, o problema essencial da nossa educação não é de modo algum – como pretendem hoje nos fazer crer – o “conteúdo” do ensino, mas a preocupação essencial que devemos ter de fazer a criança sentir sede. Então a qualidade do conteúdo seria indiferente? Só é indiferente para os alunos que,

na escola antiga, foram treinados a beber, sem sede, qualquer bebida. Habitamos os nossos a considerar primeiro toda bebida como suspeita, a experimentá-la e a verificá-la, a elaborar eles mesmos o seu próprio juízo e a exigir, em todo lugar, uma verdade que não está nas palavras, mas na consciência de relações justas entre os fatos, os indivíduos e os elementos. Não preparamos homens que aceitarão passivamente um conteúdo - ortodoxo ou não -, mas cidadãos que, amanhã, saberão enfrentar a vida com eficiência e heroísmo e poderão exigir que corra para dentro do tanque a água clara e pura da verdade. (FREINET, 2004, p. 18-19).

As contribuições de Freinet (2004), potencializa o fazer pedagógico a partir da ludicidade, para isso é preciso que os professores reflitam sobre sua importância e suas possibilidades para a aprendizagem dos discentes. Outro ponto importante como contribuição, é o fato de os alunos não gostarem de autoritarismo, imposição, regras demasiadas, por isso, quanto mais liberdade tiverem melhor irão se sentir, as regras forçadas nesse caso torna o ambiente da sala de aula chato e a proposta do lúdico é totalmente contrária, pois busca promover um ambiente prazeroso e atraente para as crianças, isto não quer dizer que não deverá existir ordem e disciplina durante as atividades, esta foi uma crítica que o teórico fez as escolas, que era um ambiente muito formal.

Segundo (BACELAR, 2009, p. 65 - 66), em se tratando do trabalho em sala de aula “precisamos nos livrar do autoritarismo, do controle sobre a criança e, muitas vezes, de conceitos pré-estabelecidos e, assim, poder vê-la como é, buscando entender o seu jeito próprio de aprender e relacionar-se. Isso supõe muita atenção e cuidado para com cada criança”.

Vale destacar que as ideias que Freinet (2004), nos passa tem muita importância e deve ser pensada por cada docente em suas vivências escolares, pois ousar inovar em suas práticas, deixando o modelo tradicional um pouco de lado, abrindo-se às inovações pedagógicas onde a ludicidade tenha seu lugar nas práticas educativas dentro da sala de aula ou em qualquer outro espaço educativo se torna atrativo. “Se você conseguir transformar assim o clima da sua aula, se você deixar desabrochar a atividade livre, se souber dar um pouco de calor no coração, como um raio de sol que desperta a confiança e a esperança, você ultrapassará a corveia de soldado e o seu trabalho renderá cem por cento”. (FREINET, 2004, p. 22).

Percebemos que a ludicidade é de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças, por isso, recorreremos ao uso da música no

intuito de proporcionarmos vivências aos alunos a partir de suas experiências, integrando sentimentos, pensamentos e ações, de forma plena e integral.

Nessa perspectiva, a corporeidade, o emocional, mental e social, serão integrados, pois cada indivíduo tem sua forma peculiar e sua história de vida pessoal. Sendo assim, as crianças poderão se expressar a partir dos direcionamentos propiciados pelo professor. Entendemos também que uma determinada brincadeira por mais prazerosa que seja poderá ser lúdica para uns e para outros não, assim possibilitar a integração dos alunos no meio do lúdico envolvendo todos é essencial.

O lúdico tem um papel muito amplo na educação e vai além de alargar as habilidades psicomotoras do indivíduo, através da ludicidade a criança aprende novos conhecimentos de forma interligado, usando a criatividade individual ou até mesmo coletiva. Dessa feita, a ludicidade tem como atributo a experiência vivenciada de forma integral como a aquisição de atitudes, hábitos, conhecimentos que são válidos e importantes para sua vida diária e seu desenvolvimento afetivo, psicológico, entre outros.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil logo no Art. 3º, trata do currículo da Educação Infantil apontando que os saberes das crianças são importantes e a educação integral de crianças de 0 a 5 anos de idade deve ser fomentada como também esse currículo deve ser ampliado cada vez mais, possibilitando melhorias na educação das crianças.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009).

A Educação Infantil tem como princípios tratar a criança de forma autônoma, respeitando suas formas culturais e identidades étnicas, ainda trata do uso da criticidade oferecendo às pessoas (crianças) a liberdade para se manifestar de acordo com suas necessidades artístico-culturais. A proposta pedagógica da Educação Infantil vem de forma integral, social, política e pedagógica e para isso deve ser garantidas condições necessárias de direitos para que as crianças junto com as famílias ampliem seus saberes de forma igualitária, possibilitando uma infância mais prazerosa com oportunidades sem distinção de classes sociais, da crença religiosa, étnicas, de gênero.

Quando a criança se expressa através de brincadeiras, vivenciando o momento presente a partir de orientações e intervenções de um adulto dando suporte às suas necessidades de interação, isso permite aumentar profundamente as suas potencialidades, dessa forma a experimentação de desafios de forma saudável, cuidadosa, faz com que elas se sintam seguras de si, com a interação com o outro é promovida, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo.

Educadores, professores, necessitam perceber que as atividades e brincadeiras na Educação Infantil é parte do desenvolvimento das crianças nas escolas, contribuindo de modo mais saudável possível. Na perspectiva de Bacelar (2009):

A ludicidade também realiza a intersecção das experiências pessoais com as do outro. Vivemos num mundo de relações e, por isto, realizamos atividades com outras pessoas. É o que vivenciamos com as outras pessoas, o que aprendemos através da troca de conhecimentos, sentimentos etc., se revela nas nossas vivências. E nesse processo vamos amadurecendo, crescendo, progredindo. (BACELAR, 2009, p. 65).

Cada aluno no ambiente escolar tem suas capacidades e condições, pois cada criança vivencia pessoal ou coletivamente experiências únicas. Por isso, aceitar as diferenças existentes na sala de aula é o melhor caminho, dando a atenção e o cuidado necessário com cada criança em desenvolvimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao falarmos sobre educação infantil, percebemos que no decorrer de nossa história alguns ganhos foram afirmados e que na atualidade esta deve trazer contribuições necessárias para o desenvolvimento integral das crianças, dessa feita é plausível a implementação da ludicidade nas aulas e o uso da música nos vêm em nossa mente como parte do processo indissociável à educação infantil.

Nesse contexto, entendemos que nas atividades lúdicas o ato de brincar está profundamente ligado à criança, por isso o professor poderá usar a ludicidade na educação infantil possibilitando aprendizagens diversas. Com isso, corroboramos com Paulo Freire (1996), quando faz referência à prática do professor e seu papel com a educação. “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que

caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”. (FREIRE, 1996, p. 35).

Comungamos com Freire (1996), ao questionar o ato de ensinar afirmando que “ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido”. (FREIRE, 1996, p. 21).

Constatou-se que não basta apenas brincar, visto que os jogos e a diversão no ambiente escolar devem ser pautados de objetivos que é o aprendizado de forma prazerosa de determinados conteúdos como as atitudes, comportamentos, criatividade individual ou conjunta, além de trazer melhorias para o desenvolvimento da criança possibilitando vivências, de forma afetiva, psicológica, social.

A escola deve ser um espaço onde ocorra a promoção de atividades lúdicas como também permitir o estímulo da cooperação e convivência entre as crianças se tornando instigante para o professor que queira diversificar em suas aulas. De acordo com Margon (2013):

A música como aspecto lúdico influencia diretamente no processo de alfabetização, constituindo-se como um meio integrador, motivador e facilitador deste processo. A música como atividade criativa pode estimular o desenvolvimento da capacidade afetiva e cognitiva do indivíduo, compondo-se como um excelente recurso estimulador da leitura de textos. (MARGON, 2013, p. 2).

Sendo assim, evidenciamos que na educação, propostas pedagógicas podem fazer toda a diferença, pois ao trazer em seu cerne a ludicidade na educação infantil como construção do aprendizado a partir da música contribui para o ensino diversificado.

Entendemos que a diversão na escola precisa ter objetivos definidos, contribuindo com o acesso das crianças ao mundo educacional, ocorrendo a troca de conhecimentos de forma alegre e divertida, fazendo com que, por conseguinte, as crianças sintam prazer em estudar, aprender e estar no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos perceber como ocorreu a transição do ensino infantil no Brasil, seus aspectos de transição e para isso trouxemos a

perspectiva do uso da música como proposta a ser implementada na sala de aula através da ludicidade proporcionando às crianças na Educação Infantil benefícios de uma educação integral.

Sendo assim, apontamos algumas maneiras pelas quais a música é efetivada na Educação Infantil. Com isso verificamos que a música deve estar presente no contexto da sala de aula, contribuindo para o aprendizado das crianças.

Percebemos ainda que em nossa história educacional muita coisa vem mudando, sendo possível trabalhar na atualidade a ludicidade de maneira mais aberta, fazendo com que as aulas se tornem mais prazerosas e aconchegantes. Nesse sentido, o docente precisa entender que a música favorece o desenvolvimento integral dos discentes, fazendo com que eles vivenciem e se envolvam de maneira mais atraente suas emoções, criatividade e tenham mais interesse pelo aprendizado na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Phelipe Anderson Coutinho de. **A Música como um Recurso para a Formação Integral da Criança na Educação Infantil**. João Pessoa, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16277>>. Acesso em: 20 de set. de 2021.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23789>>. Acesso em: 21 de set. de 2021.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, [2009]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 de set. de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 9.394/1996**. Brasília: Diário Oficial da União, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 de set. de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>> Acesso em: 19 de set. de 2021.

FERREIRA, Maria Tomaz da Silva. **A importância da música na educação infantil**. João Pessoa: UFPB, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3716>>. Acesso em: 20 de set. de 2021.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012, p. 9 – 45.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. 4 ed. Atlas, 2002.

MARGON, Dayany Corti. **Ludicidade**: o valor da música, brinquedos e brincadeiras no processo de alfabetização da educação infantil. Castelo Branco Científica. a. II, n. 3. jan/jun. 2013. Disponível em: <<http://revista.fcb.edu.br/img/content/artigos/artigo73.pdf>> Acesso em: 21 de set. de 2021.

OLIVEIRA, Ana Paula Gomes de; LOPES, Yan Karen Silva; OLIVEIRA, Bárbara Pimenta de. A importância da música na educação infantil. **REVISTA EDUCAÇÃO & ENSINO**. Fortaleza, v. 4, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <<http://189.112.186.202/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/59/49>>. Acesso em: 25 de set. de 2021.

SANTANA, Jessica Maria Pereira. **Importância de jogos e brincadeiras para aprendizagem da criança na educação infantil** [manuscrito] – 2020.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. Educação infantil e políticas públicas: história, vazios e desafios. **Revista da Faculdade de Educação**. Ano VI, n. 10, jul./dez. 2008.

DIOLINDA, W. Franciele. A presença da educação infantil nas políticas educacionais: da Constituição de 1988 ao PNE (2011-2020). In: X ANPED SUL, X, 2014,

Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPED, 2014. p. 1-16. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1064-0.pdf>. Acesso: 09 de agosto de 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Os primeiros passos da história da Educação Infantil no Brasil. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. Processo histórico da educação infantil no brasil: educação ou assistência? EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação. 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf>. Acesso em: 12 de set. de 2021.

O USO DA PESQUISA DOCUMENTAL EM ESTUDOS DE CUNHO HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO E SAÚDE.

LUANA COSTA VIANA MONTÃO

Professora . Graduada em Pedagogia e Fisioterapia . Doutora em Educação, Instituto Ciberespacial, Universidade

PAULA LORENA C. ALBANO DA CRUZ

Professora . Graduada em Pedagogia e História . Doutora, Instituto Ciberespacial, Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA - PA, paula .cruz@ufra .edu.br

RESUMO

Este estudo abordou a pesquisa documental e a forma como é utilizada em pesquisas científicas realizadas em programas de pós-graduação no Brasil, focando especificamente pesquisas de cunho histórico sobre educação e saúde. Desta forma, objetivou-se analisar a produção científica nos programas de pós-graduação no Brasil que adotaram a pesquisa documental para abordar o tema educação e saúde numa perspectiva histórica. Como objetivos específicos identificar as perspectivas teóricas adotadas pela produção científica de cunho histórico sobre educação em saúde dos programas de pós-graduação no Brasil, de 2003 a 2010; Apontar a natureza pública ou privada, bem como a área de concentração, das instituições nas quais predominam pesquisas científicas de cunho histórico sobre educação em saúde no período de 2003 a 2010; Destacar as fontes primárias e os teóricos mais adotados nos estudos científicos realizados a respeito da educação em saúde numa perspectiva histórica no período de 2003 a 2010. Para alcançar tal finalidade a pesquisa adotou a abordagem qualitativa e realizou uma pesquisa bibliográfica no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) considerando o período que abrange 2003 a 2010. Em seguida, cotejamos os conteúdos da produção, destacando: objeto, temas emergentes, referenciais teóricos e metodologias utilizadas. A análise apontou para um crescimento sutil de pesquisas que relacionam história, educação saúde nos programas de pós-graduação do país, a predominância do enfoque marxista nestas e o uso metodológico da pesquisa documental.

Palavras-chave: Pesquisa documental, Educação, Saúde, História.

INTRODUÇÃO

A pesquisa histórica demanda que o pesquisador domine o conteúdo histórico e conheça a metodologia do trabalho científico, ou seja, compreenda e faça uso de técnicas, instrumentos de coleta e procedimentos para a análise das fontes coletadas, em relação a um determinado objeto de pesquisa.

Dentre as diversas possibilidades que a abordagem qualitativa oferece destaca-se o método da pesquisa documental que procura analisar a realidade social de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem. Na prática, a pesquisa documental visa analisar a realidade social de forma indireta, por meio do estudo de inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem. Estas fontes históricas referem-se a “[...] tudo aquilo produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico” (SILVA, K; SILVA, M., 2006, p. 158).

Desta forma, objetivou-se analisar a produção científica nos programas de pós-graduação no Brasil, o período que abrange 2003 a 2010, que adotaram a pesquisa documental para abordar o tema educação e saúde numa perspectiva histórica. Como objetivos específicos identificar as perspectivas teóricas adotadas pela produção científica de cunho histórico sobre educação em saúde dos programas de pós-graduação no Brasil, de 2003 a 2010; Apontar a natureza pública ou privada, bem como a área de concentração, das instituições nas quais predominam pesquisas científicas de cunho histórico sobre educação em saúde no período de 2003 a 2010; Destacar as fontes primárias e os teóricos mais adotados nos estudos científicos realizados a respeito da educação em saúde numa perspectiva histórica no período de 2003 a 2010.

Para alcançar tal finalidade realizou-se uma pesquisa bibliográfica no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) considerando o período que abrange 2003 a 2010. Em seguida, cotejamos os conteúdos da produção, destacando: objeto, temas emergentes, referenciais teóricos e metodologias utilizadas.

METODOLOGIA

Desta forma, este estudo adotou a abordagem qualitativa, e se propôs a abordar a pesquisa documental e a forma como é utilizada em pesquisas

científicas realizadas em programas de pós-graduação no Brasil, focando especificamente pesquisas de cunho histórico sobre educação e saúde. Para tanto, objetivou-se analisar a produção científica nos programas de pós-graduação no Brasil que adotaram a pesquisa documental para abordar o tema educação e saúde numa perspectiva histórica.

Para alcançar tal finalidade realizou-se uma pesquisa bibliográfica no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) considerando o período que abrange 2003 a 2010. Neste estudo, percorreu-se o seguinte trajeto: seleção das questões temáticas; estabelecimento dos critérios para a seleção da amostra; representação das características da pesquisa original; análise dos dados; interpretação dos resultados. Para o levantamento dos resumos, utilizou-se as palavras-chave: “Educação e Saúde”, “Saúde Escolar”, “História” realizando agrupamentos entre as três.

Inicialmente identificados 113 resumos para a palavra-chave “educação e saúde” combinada à “História” e 174 resumos para a palavra-chave “Saúde escolar” combinada à “História”. Após a leitura dos resumos, optamos por excluir: a) aqueles que não relacionavam a educação e a saúde, mas tratavam de um ou de outro isoladamente; b) os que não utilizaram e/ou não indicaram utilizar a pesquisa documental no resumo disponível; c) resumos que não forneciam as informações necessárias. Deste modo, o volume de produção ficou composto por 11 resumos de teses produzidos em programas de pós-graduação entre 2003 e 2010. A leitura dos resumos, muitas vezes se revelou insuficiente para coletar as informações necessárias, e, desta forma, foi realizada a leitura da introdução e/ou do capítulo destinado a metodologia nas teses que estavam disponíveis na íntegra. Os dados coletados foram analisados adotando a análise de conteúdo de Bardin (1994).

É relevante destacar que as avaliações sistemáticas da pesquisa educacional no Brasil que focam estudos produzidos na pós-graduação apontaram uma ênfase maior na matriz sócio-histórica de análise da educação, indicando também que 26,5% dos atuais estudos utilizam a pesquisa documental. Se considerarmos que as pesquisas históricas estão computadas nesta elevada incidência somando-se aos 10,4% de estudos que utilizam a história de vida e história oral obtém-se um número significativo de pesquisas históricas sobre a educação. Isto vem destacar a relevância de explorar a pesquisa documental e o uso e análise dos documentos nela adotados (CARVALHO, 2004)

Porém, é importante salientar as fragilidades de cunho teórico-metodológico apontadas em 76% das amostras analisadas por Ventrone (2005, p. 177), referentes à produção científica do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPES) no período de 1994 a 2000 indicando que sequer indicaram a abordagem metodológica. Tal fato merece atenção, pois a realização de uma pesquisa científica demanda o esclarecimento da opção metodológica a ser seguida. (VENTORIM, 2005).

PESQUISA DOCUMENTAL

Fonte histórica

Fonte histórica, documento, registro e vestígios são todos termos que se referem a “[...] tudo aquilo produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico.” Porém, o sentido conferido à fonte histórica foi diversificado ao longo do tempo. (SILVA & SILVA, 2006, p. 158).

Os positivistas, por exemplo, consideravam somente os documentos escritos como sendo capazes de transmitir o conhecimento histórico e ao historiador cabia a tarefa de coletar e agrupar os mesmos sem questionamentos. Desta forma, para esta corrente teórica o passado era imutável e poderia ser comprovado unicamente através de documentos oficiais sem a necessidade de interpretação.

Entretanto, a concepção teórica de Karl Marx contestou a suposta objetividade imparcial na História, uma vez que para o autor todo o historiador está ligado à sua respectiva classe social, o que o impossibilita de ser imparcial. Tal premissa modificou a concepção de documento, direcionou a pesquisa realizada pelos materialistas históricos e, posteriormente influenciou a análise realizada pela Escola dos Annales.

O Movimento dos Annales, assim denominado por Burke (1991), iniciou com a criação da revista *Annales* em 1929 na França. O núcleo central do grupo foi formado por Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Georges Duby, Jaques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie. As ideias diretrizes da revista foram: a substituição tradicional da narrativa de acontecimentos por uma história-problema; a história de todas as atividades humanas; a participação de outras disciplinas. (BURKE, 1991)

As produções dos Annales e dos materialistas históricos possibilitaram uma renovação na pesquisa histórica, pois o fato histórico passou a ser compreendido como uma construção do historiador a partir da relação entre elementos do presente e do passado.

Posteriormente, na segunda metade do século XX, destacam-se as contribuições dos pesquisadores da “Nova História” que ampliaram a concepção de fonte histórica passando a incluir a imagem, a literatura e a cultura material enquanto documentos. Outra metodologia histórica que colaborou para a inovação do conceito de fonte histórica foi a História Oral por criar o que considerou também um documento: as entrevistas.

As fontes históricas são classificadas quanto à proximidade do autor do documento com o fato em *primárias, secundárias e terciárias*: as primárias são geradas por testemunhas diretas que se encontram mais próximas em tempo e espaço do evento; as fontes secundárias são construídas após o evento e por um sujeito que não o testemunhou diretamente; as fontes terciárias, por sua vez, ajudam a localizar outras referências, como os índices, resumos e outras bibliografias (MAY, 2004).

Após breve exposição sobre as concepções de fonte histórica é relevante destacar a pesquisa documental enquanto método de investigação que pode ser aplicado nas diversas abordagens históricas supracitadas. Isto varia de acordo com vários elementos, entre eles, o referencial teórico do pesquisador, o objeto de estudo da pesquisa, as questões formuladas, o problema de pesquisa e as relações estabelecidas com o contexto. Assim, nos propomos a discutir sobre a pesquisa documental a seguir, abordando conceitos fundamentais, etapas e técnicas.

Conhecendo o método

A Pesquisa documental é um procedimento que faz uso de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos. Oliveira (2007, p. 69) postula que esta pesquisa “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, jornais, revistas, cartas, filmes, (...) entre outras matérias de divulgação.”

Frequentemente a Pesquisa bibliográfica é confundida com a Pesquisa documental, porém, Gil (1991) esclarece que a diferença se encontra na natureza das fontes, ou seja, enquanto a primeira enfoca contribuições de autores diversos em materiais impressos, a segunda refere-se a materiais

variados que ainda não receberam tratamento analítico ou que ainda podem sofrer reelaboração segundo o objeto da pesquisa.

Entre as vantagens da adoção da Pesquisa documental destacam-se: o documento é uma fonte rica e estável de dados que sobrevive ao tempo; baixo custo da pesquisa; não exige contato com os sujeitos do estudo. Já entre as desvantagens estão a não-representatividade e a subjetividade dos documentos (GIL, 1991).

Cellard (2008) postula que avaliação preliminar de documentos é a primeira etapa da análise documental que se aplica em cinco dimensões, a saber: o contexto histórico no qual foi produzido o documento; o autor do texto com seus interesses e motivos; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Após a seleção e análise preliminar dos documentos, o pesquisador realizará a análise dos dados que “[...] é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos chave” (CELLARD, 2008, p. 303).

Entre as técnicas que podem ser utilizadas para a análise dos dados destaca-se a Análise de Conteúdo que, para Bardin (1994) pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que usa procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Bardin (1994) postula três fases fundamentais da análise de conteúdo: na **pré-análise** se dá a organização do *corpus* da investigação; na **descrição analítica** o *corpus* da investigação é orientado inicialmente pelas hipóteses e pelo referencial teórico, gerando consequentemente quadros de referências e sínteses de ideias; na **Interpretação referencial** a reflexão embasada em materiais empíricos possibilita relações com a realidade amadurecendo as imbricações entre as ideias, levando possivelmente à proposição de mudanças nos limites das estruturas específicas e gerais.

Após breve explanação sobre a pesquisa documental realizamos, a seguir, levantamento bibliográfico e posterior análise de teses produzidas em programas de pós-graduação entre 2003 e 2010 visando analisar esta produção científica com foco no uso da pesquisa documental na abordagem do tema educação e saúde numa perspectiva histórica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento bibliográfico das teses que adotaram a pesquisa documental na abordagem do tema educação e saúde numa perspectiva histórica revelou 11 pesquisas oriundas de programas de pós-graduação de diversas instituições e áreas como expostos nos quadros 1 e 2 a seguir:

Quadro 1 – Quantitativo de Teses por Instituição.

INSTITUIÇÃO	LOCALIZAÇÃO	QUANTIDADE
USP	SP	4
UFPR	PR	1
UFRJ	RJ	1
UFBA	BA	1
UFMG	MG	1
UFSCAR	SP	1
UFU	SP	1
UGF	RJ	1
UNICAMP	SP	1
TOTAL		11

Fonte: Banco de Teses da Capes (2012)

Quadro 2 – Quantitativo de Teses por Área de conhecimento.

ÁREA DE CONHECIMENTO	QUANTIDADE (%)
EDUCAÇÃO	63
ENFERMAGEM	18
EDUCAÇÃO FÍSICA	9
PSICOLOGIA	9
TOTAL	100

Fonte: Banco de Teses da Capes (2012)

O primeiro quadro destaca a ocorrência de 11 teses sobre o tema supracitado. Verifica-se desta forma a discreta ocorrência de pesquisas que adotam a pesquisa documental sobre o referido tema, o que se revela compatível com os resultados apontados por Silva et al (2009) que ao realizarem um levantamento nos programas de pós-graduação das Universidades Federal e Estadual do Ceará identificaram apenas 4 pesquisas documentais sobre

educação. Além disso, o quadro 1 indica que a produção científica sobre o tema se localiza prioritariamente em universidades públicas, o que foi averiguado também por Hayashi et al (2008) ao verificar que 46% da produção acadêmica sobre História da Educação é proveniente de Instituições de Ensino Superior Públicas. Além disso, Ventorim (2005) constata que 84% das pesquisas por ele analisadas estavam vinculadas ao ensino superior público. Entre as instituições do quadro 1 destacou-se a Universidade de São Paulo, cuja produção partiu prioritariamente do programa de pós-graduação em educação.

Em relação ao quadro 2, que trata sobre as áreas de conhecimento, 60% da amostra é proveniente de programas de pós-graduação em educação. Isto indica um interesse crescente, embora sutil, de promover nos referidos programas pesquisas documentais que relacionem a educação, a saúde e a história num diálogo enriquecedor entre conhecimentos de diferentes áreas. Gatti (2000) reforça tal assertiva ao destacar a recente ampliação e diversificação de enfoques em pesquisa educacional e a necessidade do uso de enfoques inter/multi/transdisciplinares e tratamentos multidimensionais para analisar muitos problemas e questões da área da educação.

Os dados das produções foram organizados da seguinte forma: Eixo 1- Formação Profissional em saúde e educação (45%) e Eixo 2- Saúde Escolar (55%).

No primeiro eixo os estudos focam, prioritariamente, a criação, o desenvolvimento e a proposta educativa de instituições voltadas à formação de profissionais da saúde e da educação focando, principalmente os cursos de Medicina, Enfermagem e Pedagogia nos níveis técnico, superior e lato sensu. Villa e Villa (2007) apontaram resultados semelhantes ao identificarem questões curriculares que envolvem a formação dos profissionais de saúde como um dos eixos principais presentes em pesquisas sobre educação e saúde e publicadas até o ano de 2005 no banco de dados da *Scientific Eletronic Library Online* – SCIELO.

Em relação a este eixo, as pesquisas exploraram o ensino voltado às questões técnicas da atuação dos profissionais de saúde e de educação; a formação como garantia de status social; disputas entre classes profissionais; currículo com ênfase em práticas gerenciais; a presença do ideário do Higienismo na formação e a influência de valores neoliberais na educação ofertada.

Os pesquisadores do referido eixo buscaram situar historicamente seus objetos de estudo destacando o valor da definição e institucionalização de

um corpo de conhecimentos específicos para cada profissional, bem como a relevância da criação e desenvolvimento de instituições de ensino para atender às demandas da sociedade. A discussão sobre a formação adequada que profissionais da saúde devem receber para atuar na educação em saúde é um ponto fulcral do levantamento realizado por Bechtluft & Acioli (2009) na base de dados do LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências Sociais de Saúde) e no BDEF (Banco de dados da enfermagem) no ano de 2007.

O segundo eixo contém estudos que exploram a Saúde Escolar com destaque para as práticas educativas de saúde na instrução pública primária; o currículo embasado nos princípios do higienismo; os significados de infância e educação; a medicalização do ensino; a Educação Física no espaço escolar e problemas de aprendizagem. Em levantamento realizado por Darido, Rodrigues e Sanches-Neto (2007) grande parte dos estudos realizados sobre este tema buscam relacionar saúde e Educação Física escolar, porém, a concepção, a seleção de conteúdos e procedimentos metodológicos tem sido pouco explorados. Esta pesquisa indica a necessidade de uma ampliação das discussões envolvendo estas temáticas, para possibilitar a elaboração de propostas pedagógicas que destaquem a saúde como um dos objetivos da Educação Física escolar, considerando as condições sócioeconômicas dos alunos e a formação do cidadão crítico.

Os estudos desse eixo apontam que o higienismo exerceu forte influência no trato das questões referentes à saúde escolar no Brasil no fim do século XIX e perdurou durante o século XX materializando-se em propostas curriculares que incluíram disciplinas como a Educação Física enquanto meio através do qual tais conhecimentos eram desenvolvidos na escola. Os pesquisadores salientaram que elementos deste ideário continuam presentes nas propostas educativas atuais, sendo porém, adaptados às demandas da sociedade em relação ao tipo de sujeito que se deseja formar. Um exemplo desta continuidade é destacado por Farinatti e Ferreira (2002) ao criticarem o caráter biologicista das atuais propostas educativas de saúde escolar, características estas que muito aproximam-se do ideário higienista que predominou no século XX no Brasil, embora existam peculiaridades em cada período histórico.

Os dados constantes nos quadros 3 e 4 permitem identificar as ocorrências mais significativas de teóricos utilizados pelas referidas pesquisas apontando um aporte teórico-metodológico influenciado pelas abordagens de cunho Marxista e da Escola dos Annales.

Quadro 3 - Perspectiva Teórica das Teses.

PERSPECTIVA	QUANTIDADE (%)
Corrente Marxista	64
Escola dos Annales	36
Total	100

Fonte: Banco de Teses da Capes (2012)

Quadro 4 – Ocorrência de teóricos nas Teses.

Marxistas	Quantidade	Escola dos Annales	Quantidade
Jorge Nagle	6	Michel Foucault	6
Pierre Bourdieu	5	José Gondra	6
Eric Hobsbawm	3	Gilberto Hochman	6
Marta Carvalho	3	Maria Stephanou	5
Dermeval Saviani	3	Roger Chartier	3

Fonte: Banco de Teses da Capes (2012)

O quadro 3 destaca a predominância da perspectiva teórica Marxista entre as teses analisadas com 64% da amostra. Entre os teóricos de inspiração marxista (quadro 4) que se destacaram nas teses analisadas situa-se Jorge Nagle (2001) que postula a necessária vinculação do estudo da educação escolar à análise do contexto sócio-histórico considerando o exame das condições e características políticas, legais e administrativas institucionais e a reflexão sobre a estrutura técnico-pedagógica. As teses trabalharam particularmente com a obra “Educação e Sociedade na primeira República” onde Jorge Nagle discute o “entusiasmo pela educação¹” e o “otimismo pedagógico²” como fenômenos relevantes da primeira República.

Bourdieu (1989) é outro autor da vertente marxista que se destacou na amostra pesquisada (quadro 4) com conceitos como capital cultural, campo, *habitus* e violência simbólica. Entre as teses em que o autor foi adotado abordou-se com maior frequência a educação enquanto violência simbólica,

- 1 Esta categoria procura analisar o momento em que a educação estava associada à regeneração nacional e, desta forma, à constituição de uma nova sociedade brasileira . Em face deste contexto, a principal característica do entusiasmo pela educação é a difusão da escola .
- 2 O otimismo pedagógico postula a remodelação da educação destacando que a forma ideal de otimismo pedagógico se concretizou na introdução sistemática das idéias da Escola Nova a partir de 1927.

onde os agentes (professores, gestores, etc.) do sistema educacional inculcam um arbitrário cultural nas gerações de forma tão “natural” que acaba não sendo perceptível para os sujeitos aos quais esta educação se destina.

Na sequência o quadro 4 mostra Eric Hobsbawm (1998), um representante da vertente sócioeconômica da historiografia marxista britânica que se vincula aos estudos estruturais em torno do desenvolvimento do capitalismo, do Estado e das classes com base nas dimensões econômicas, sociais e políticas. Por fim, os pesquisadores brasileiros Marta Carvalho e Dermeval Saviani também deram suas contribuições ao mediar análises de caráter mais amplo e geral da educação no contexto brasileiro.

Ferreira Júnior e Bittar (2009) identificam na última década do século XX uma tendência na história da educação que privilegia o pontual e o episódico, possivelmente devido rejeição a uma interpretação marxista anterior que, estabelecendo a crítica às contradições da sociedade capitalista, acabava negligenciando a especificidade da educação. Desde então, a história da educação apresentou um interesse pela fragmentação dos fenômenos investigados (“a história das migalhas”) opondo-se às concepções estruturais que, anteriormente, influenciaram os estudos históricos no Brasil como o marxismo e a própria Escola dos *Annales*, nas suas primeiras gerações. Para estes autores a atual perspectiva enfatiza os estudos microscópicos e não exige do historiador a reflexão sobre a influência dos fatores mais gerais e estruturais dos acontecimentos econômicos, sociais e políticos sobre a sociedade, particularmente do ponto de vista das rupturas históricas.

Em face deste contexto, surgem questionamentos sobre a relevância social de determinadas pesquisas que não exploram questões de âmbito mais geral, deixando de problematizar uma das muitas facetas importantes para compreender seus objetos de estudo. É de fato necessário que os pesquisadores devam “escolher” um lado e apegar-se a ele de tal forma que sejam taxados como defensores ferozes do marxismo ou como defensores da “Nova História”? Será que é possível dialogar com as contribuições de diversos teóricos, “aparentemente” divergentes, de forma que isto enriqueça a análise do objeto de estudo sem que exista o risco de tornar as pesquisas em história da educação confusas? Creio que a análise de Gatti (2003, p. 5) nos auxilia a refletir sobre esta questão:

Historicamente observa -se que estudos para serem tomados como conhecimento relevante e ter penetração social, mais amplamente, ou regional ou localmente, precisam carregar em si um certo tipo de possibilidade de abrangência,

com aderência ao real, tocando de forma inequívoca, não ambígua, vaga ou arbitrária, em pontos críticos do concreto educacional vivido.

Em face do quadro exposto verifica-se a relevância da corrente de inspiração marxista para as pesquisas documentais de cunho histórico, porém, não se pode negar a rica contribuição que os teóricos da Escola dos Annales e seus adeptos trouxeram para as produções científicas em história da educação. Representando 36% da amostra analisada o ideário da Escola dos Annales revela uma tendência atual de ampliação e diversificação de objetos de estudo na pesquisa em história e a colaboração de outras áreas de conhecimento que trazem uma cosmovisão enriquecedora para as discussões atuais sobre educação e saúde. Men e Neves (2009) analisaram a produção científica em História da educação no Brasil entre os anos de 1970 e 1999 vislumbrando uma multiplicidade de objetos e temáticas problematizados pelos autores e as contribuições dos estudos vinculados a História dos Campos Disciplinares para o campo da História da Educação.

Nesse sentido, vale destacar as contribuições do filósofo francês Michel Foucault (1980) que nos auxilia a compreender as práticas educativas em saúde considerando as relações de poder e da produção de subjetividade. Para o autor, o poder é difuso e os sujeitos exercem poder e, são ao mesmo tempo, dirigidos por discursos dominantes compartilhados, que geram desejos e necessidades que as pessoas assumem, “naturalmente”, como suas. Assim, as relações de poder possuem a capacidade de configurar novos discursos e de construir novas subjetividades.

As contribuições de Foucault e outros teóricos pós-estruturalistas nos permitem compreender que a rede de poderes existentes na sociedade contribui para estimular formas de docilização e de resistência/criação dos sujeitos em relação ao modo como estes encararam e cuidam de sua saúde. Isto materializa-se em políticas de saúde cujas ações exercem influência sobre os corpos individuais e social (FOUCAULT, 1980).

Entre os autores de maior destaque nas teses José Gonçalves Gondra revela-se como um importante pesquisador brasileiro que atua principalmente nos temas história da educação brasileira, educação no império, história da infância e historiografia. Vale destacar a relevante contribuição do autor ao situar a saúde escolar enquanto dispositivo através do qual profissionais de saúde, particularmente os médicos, buscavam ampliar seu campo de ação e, ao mesmo tempo, contribuir para formar sujeitos higienizados para atender às demandas da sociedade.

Gilberto Hochman também contribui nas discussões presentes nas teses analisadas sobre História da Saúde Pública e Saúde, doença e pobreza no Pensamento Social Brasileiro. Na sequência Maria Stephanou é outra pesquisadora que auxilia as discussões sobre História da Educação nas teses levantadas discutindo principalmente manuais de civildade e urbanidade, medicina e educação.

Por fim, Roger Chartier destaca-se entre as pesquisas analisadas ao promover um diálogo com a História Cultural onde estão presentes categorias como ideologia, símbolo, representação e prática cultural possibilitando um leque inovador de discussões e objetos de estudo diferenciados nas pesquisas em história da educação e saúde. O referido historiador francês postula que a História Cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Em face dos dados analisados observou-se fragilidades na construção dos resumos onde muitos priorizaram a contextualização do objeto de estudo, o que poderia vir a ser aprofundado ao longo da tese e não no resumo, em detrimento da sistematização do percurso metodológico. Esta sim deveria ser clara e objetiva nos resumos, mas, em muitos casos não se encontrava presente nos mesmos e foi identificada de forma pulverizada ao longo dos capítulos das teses analisadas. Uma vez elencados os pesquisadores e vertentes teóricas que se destacaram na análise das teses destacamos a seguir as fontes primárias mais utilizadas.

Entre as fontes mais utilizadas nas pesquisas analisadas destacou-se a legislação educacional brasileira colhida tanto em arquivos e bibliotecas públicas como em endereços eletrônicos. Sobre isto, vale destacar a relevância da digitalização dos documentos a fim de facilitar o acesso aos mesmos, pois a desorganização e má conservação dos documentos figuram entre as principais dificuldades apontadas por estes pesquisadores. Bacellar (2005) relata algumas dificuldades enfrentadas pelo pesquisador quando utiliza a documentação dos arquivos públicos brasileiros:

[...] *eles* enfrentam, de forma geral, os sérios problemas comuns aos serviços públicos: falta de pessoal, de instalações adequadas e de recursos. [...] Aventurar-se pelos arquivos, portanto, é sempre um desafio de trabalhar em instalações precárias, com documentos mal acondicionados e preservados, e mal organizados. (BACELLAR, 2005, p. 49)

As teses analisadas adotaram frequentemente relatórios, ofícios, cartas, memorandos, pareceres e atas de reunião produzidas por gestores de diversas instituições educacionais e de órgãos públicos ligados à educação e à saúde, o que demonstra a relevância que as fontes escritas ainda representam para as pesquisas documentais em história da educação. Neste sentido, Bacellar (2005) postula a necessidade de compreender o funcionamento da máquina administrativa do período histórico a ser estudado, além de identificar que tipos de documentos possivelmente teriam sido produzidos e arquivados para um melhor entendimento do contexto analisado. Porém, os problemas que permeiam esta análise são complexos, visto que nem sempre as informações de um determinado documento seguem as normas de conteúdo informacional originalmente previstas. Além disto, os documentos produzidos e acumulados algumas vezes se perdem com o tempo ou com a ausência de cuidados para a conservação. (BACELLAR, 2005, p. 44)

Em menor quantidade foram utilizados pelas teses levantadas álbum de fotos, impressos com conteúdo dos programas de ensino, cartões e jornais. A tendência da utilização de imagens em pesquisas de cunho histórico surge com maior força com a Nova História e a ampliação do conceito de documento, o que permite transmitir mensagens que só as imagens são capazes de veicular. Verifica-se, assim, a relevância de fomentar estudos que explorem a riqueza de informações que podem ser trazidas até nós através das imagens. Os jornais, por sua vez, são outro recurso que pode auxiliar o pesquisador a compreender o contexto histórico pesquisado principalmente quando há escassez de correspondência oficial a ser analisada e/ou quando se objetiva desvelar os múltiplos posicionamentos ideológicos dos sujeitos diante dos fatos históricos. Por fim, localizar e analisar programas de ensino, embora seja uma tarefa árdua, possibilita compreender que propostas educativas foram gestadas para uma determinada instituição e época e, conseqüentemente, refletir sobre os sujeitos que este currículo oficial objetivou formar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo não teve a pretensão de abarcar toda a produção científica que adota a pesquisa documental em pesquisas sobre história da educação e saúde, mas objetivou realizar um recorte temporal e institucional, focalizando as teses produzidas nos programas de Pós-graduação no período 2003-2010. O levantamento permitiu verificar que as referidas pesquisas têm avançado, tanto no que se refere à abrangência dos estudos, que

articulam a contribuição de várias áreas do conhecimento, como na qualidade desta produção, que tem ocorrido em instituições balizadas no país.

Constatou-se fragilidades na confecção dos resumos, e mesmo na sistematização do percurso metodológico, que se revelou ausente ou pulverizada nas teses analisadas. Outro fator relevante é a articulação entre conhecimentos de diversas áreas, o que torna as pesquisas documentais em história da educação e saúde enriquecedoras e gera novas demandas aos pesquisadores da área. Torna-se indispensável o aprofundamento do pesquisador a respeito dos teóricos que se propõe a utilizar, para que isto não ocorra de forma descontextualizada do arsenal teórico que cada teórico traz consigo, evitando, assim, o risco de produzir discursos contraditórios.

Verificou-se que a pesquisa documental assume um papel importante nas pesquisas em História da Educação e Saúde, posto que os documentos oferecem uma determinada visão do descrito, ainda que não a única, mas que representa a opção do(s) sujeito(s) que os construiu. Nesse sentido, a atuação do pesquisador é essencial no sentido de questionar, esmiuçar e analisar tais fontes históricas para que possa interpretar determinado fato histórico, instituição ou atores sociais de forma contextualizada.

Em face deste contexto de limites e possibilidades despontam grandes desafios. É essencial a construção criteriosa dos resumos, bem como do percurso metodológico das pesquisas em História da Educação e Saúde, pois isto viabilizará aos demais pesquisadores o entendimento da trajetória que levou aos resultados indicados em cada estudo. Outra questão importante é que os pesquisadores desta temática recebam os incentivos e estrutura adequados a fim de ampliarem a realização de pesquisas de qualidade e relevância social como: bolsas de estudo; financiamento de pesquisas; acervos documentais em boas condições de uso; cooperação interinstitucional; formação e manutenção de grupos de pesquisa e incentivo a pesquisas de cunho interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

BACELLAR, Carlos de A. P. Fontes documentais uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla B. (Org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-80.

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994. 226 p. BECHTLUFFT, S.L.; ACIOLI, S. Produção Científica dos Enfermeiros sobre Educação em Saúde. **Rev. APS**, v. 12, n. 4, p. 478-486, out./dez. 2009.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 10 Dez. 2011.

BOURDIEU, P. **A gênese dos conceitos de habitus e de campo**. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989.

BURKE, P. **A revolução Francesa da Historiografia**: A Escola dos Annales (1929-1989). 3. ed. São Paulo: UNESP, 1991.

CARVALHO, M. S. **A pesquisa educacional sobre a escola pública de ensino fundamental, nos projetos e relatórios de pesquisa elaborados por docentes das Universidades brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

DARIDO, S. C., BONFA, A. C., SANCHES NETO, L. Saúde, Educação Física escolar e a produção de conhecimento no Brasil In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, **Anais...** 2007, Recife/Olinda: Conbrace, 2007. v.1. p.26 – 29

FARINATTI, P.T.V. e FERREIRA M. S. Educação Física escolar, promoção da saúde ou modelo de capacitação. **Revista Motus Corporis**, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro. v.9, n.1 p.63-74, 2002.

FOUCAULT M. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

GATTI, B. A produção da pesquisa em Educação no Brasil e suas implicações sócio-político-educacionais. In: **Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**, Campinas, 2000.

GATTI, B. **A pesquisa em educação**: pontuando algumas questões metodológicas. Campinas, out. 2003. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HOBBSAWN, Eric. **Escritos sobre História**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

MAY, Tim. Pesquisa Documental: escavações e evidências. In: MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEN, L.; NEVES, F. M. A. **construção do campo disciplinar da história da educação no Brasil (1970-1999)**. In: Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 8 a 9 de junho, 2009.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VENTORIM, S. **A Formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros de Didática e Prática de Ensino: 1994-2000**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

SILVA, V. K.; SILVA, H. M. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. Ed. São Paulo, Contexto, 2006.

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa Documental: alternativa investigativa na formação docente. In: Congresso Nacional de Educação. IX. Políticas e Práticas Educativas. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 26 a 29 de Outubro, Curitiba, 2009.

VILLA, Ana; VILLA, Vanessa. Tendências da produção do conhecimento na Educação em Saúde no Brasil. **Rev. Latino-Americana de Enfermagem**. n. 15. v. 6. Nov/Dez, 2007. Disponível em: www.eerp.usp/riae. Acesso em: 12 Dez. 2011.

O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE SAÚDE MENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

JAQUELINE DOS SANTOS FERRO

Mestranda pela Universidade Federal de Sergipe- UFS, Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e em Enfermagem pela Universidade Federal de Alagoas- UFAL, jaq.ferro@gmail.com;

DAYANE DOS SANTOS SILVA

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, rosariana.com@gmail.com;

ÉRIKA SIQUEIRA CESÁRIO GOMES

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, erika-siqueiracesariogomes@gmail.com;

NATALIA ALICE DA SILVA

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, maria-natalia28112000@gmail.com.

RESUMO

A pandemia COVID-19 causou uma mudança drástica na vida das pessoas, com isso, alguns sintomas físicos e emocionais se tornaram frequentes. Diante desse cenário, surge a necessidade de abordar o tema saúde mental nas escolas, principalmente, entre os adolescentes, que estão sempre em constante mudança; e muitas vezes não têm conhecimento sobre o assunto. A expansão do conhecimento na área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), seu uso e acessibilidade têm transformado a maneira dos seres humanos se relacionarem uns com os outros. Na educação não é diferente, embora com algumas resistências, escolas e professores foram impulsionados a incluírem as TICs no processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto. O presente trabalho objetiva relatar ações do Projeto Psicovida desenvolvido com alunos do 8º e 9º anos em uma escola de ensino fundamental. Foram utilizadas metodologias ativas e abordagem qualitativa baseada na descrição da construção do conhecimento em saúde mental de forma lúdica, onde foram trabalhados os sentimentos mais significativos durante esse período pandêmico e a qualidade do sono. Atividades desenvolvidas pelos discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e da professora de Ciências Naturais, que fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Após análise dos resultados parciais, nota-se que apesar de muitos alunos estarem com dificuldade de expressar seus sentimentos, a raiva e o medo foram bem destacados; e também percebe-se a grande dificuldade que eles têm em regularizarem os horários do sono.

Palavras-chave: Adolescentes, Ensino Remoto, Saúde Mental, Tecnologia da Informação.

INTRODUÇÃO

A saúde mental é definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como um estado de bem-estar, em que o indivíduo, têm suas próprias habilidades, suporta o estresse do cotidiano, trabalha eficientemente sendo hábil para contribuir com a sua comunidade (GAINO *et al.*, 2018). Os jovens e adolescentes passam por diversas mudanças seja mudanças físicas, psíquicas e sociais. Nesse processo há uma tendência enorme ao desenvolvimento de diversos transtornos psicopatológicos como depressão e ansiedade que acionam comportamentos de risco a saúde (JASEN *et al.*, 2011).

A preocupação com a saúde mental, ficou ainda mais intensa com a pandemia, a qual é caracterizada como um dos maiores problemas de saúde pública das últimas décadas, a pandemia ocasiona perturbações psicológicas e sociais que afetam a capacidade de enfrentamento de toda a sociedade em vários níveis de intensidade e propagação (FARO *et al.*, 2020). A pandemia causou uma mudança drástica na vida das pessoas, com isso, alguns sintomas físicos e emocionais se tornaram frequentes, como: insônia, cansaço, fadiga, raiva entre outros. E as causas dessas mudanças se devem: ao distanciamento social, ao isolamento, as mudanças de rotina e o medo de ficar doente, tudo isso gera sentimentos de desesperança, solidão, tédio, depressão, frustração e outros (SILVA *et al.*, 2020).

Os cuidados em relação a nossa saúde física são de suma importância, no entanto o cuidado engloba várias áreas, e se torna crucial tratar da nossa saúde mental, pois a pandemia pode afetar o nosso psicológico, trazendo transtornos e problemas psíquicos. A pandemia da Covid-19 não atingiu somente a saúde psicológica de adultos, como também de jovens, crianças e adolescentes (GRANDA, 2021). O momento que inclui o desenvolvimento do 5 aos 17 anos de idade e, principalmente a adolescência, que é o momento em que os indivíduos não estão na fase de criança nem estão em fase adulta, e necessitam do coletivo, para que possam buscar conceitos no modo de compor suas identidades. Esse processo acaba sendo interrompido ou dificultado com o isolamento social (ZOLLNER, 2021).

As mudanças de humor, insônia, dificuldade de concentração podem ser fáceis de identificar em adultos, mas apresentam diversas nuances quando se trata de crianças e adolescentes (GANDRA, 2021). Segundo Brasil (2020) são quatro as fases de consequências advindas da pandemia. A quarta

fase, faz referência ao aumento de transtornos psicológicos e traumas causados de forma direta pela a infecção ou desdobramentos secundários. Apresentam-se como reações comuns: alterações do sono, da concentração nas tarefas diárias, ou aparecimento de pensamentos intrusivos.

Com a pandemia e o distanciamento social as aulas presenciais foram interrompidas e passaram a ser remotas, os adolescentes começaram a passar mais tempo em frente a uma tela, com o celular ou outro aparelho tecnológico, o que pode ser apontado como uma das causas de impedimento de uma boa qualidade de sono, como consequência surgem problemas que acabam atrapalhando não só a qualidade de vida, no sentido físico, mas no psicológico também e dificultando ainda mais a aprendizagem dos alunos.

Diante desse cenário, surge a necessidade de abordar o tema saúde mental nas escolas de ensino fundamental e médio, já que muitos discentes não têm conhecimento sobre o assunto, e ainda existe o estigma associado que é um difícil obstáculo para recuperação do indivíduo (ROCHA *et al.*, 2014). Assim, visto que na sociedade da informação, as tecnologias de informação e/ou comunicação (TICs) facilitam ao indivíduo ter acesso a milhares de informações e complexidades de contextos, tanto próximos quanto distantes de sua realidade que, num processo educativo, pode servir como instrumento de aprendizagem e fazem parte do cotidiano da sociedade contemporânea, torna-se importante atrelar a utilização das TICs ao ensino de saúde mental (MORO; ESTABEL, 2020).

A utilização de TICs pode ser compreendida como uma grande aliada da educação, pois tanto oferece recursos para um processo de ensino-aprendizagem mais flexível e dinâmico, como também permite que professores e estudantes estejam em contato com aparelhos cada vez mais requisitados na rotina profissional (MATTOS *et al.*, 2020). Os docentes foram repentinamente forçados a adaptarem provisoriamente o ensino presencial para o virtual, criando assim oportunidades de se atualizarem e criarem novas metodologias com a utilização dos meios digitais, que além de buscar sanar a problemática inserida no âmbito educacional atual, pode facilitar a multiplicação de conhecimentos (MATTOS *et al.*, 2020). Conforme Moran *et al.* (2007, p. 12) “as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância”.

Conforme Santos e Araújo (2021) nesse cenário que estamos vivenciando, os profissionais são desafiados constantemente a acompanhar e

manusear esses recursos tecnológicos. Na educação não é diferente, embora com algumas resistências, escolas e professores foram impulsionados a incluírem as TICs no processo de ensino e aprendizagem durante as aulas remotas. A expansão do conhecimento na área de tecnologia de informação e comunicação, seu uso e acessibilidade têm transformado a maneira dos seres humanos se relacionarem uns com os outros.

Cordeiro (2020) afirma que os principais desafios na educação do país durante o isolamento social foram reaprender a ensinar e reaprender a aprender. Os docentes tiveram que aprender a ministrar suas aulas com métodos diferentes dos que eram desenvolvidos presencialmente, precisaram se reinventar para alcançar a modalidade de ensino remoto e os discentes vivenciaram novos métodos de aprender, sem o contato presencial do professor.

Além disso, a pandemia serviu como um impulso para que instituições de ensino entendessem que o uso da tecnologia para a comunicação e aulas ministradas deveriam ser estruturadas, e que a cada dia o mundo está mais desenvolvido tecnologicamente. Porém, as instituições de ensino, especialmente no Brasil, não estavam acompanhando esse avanço, surgindo, então, diversas dificuldades. As adaptações no sistema de ensino com o avanço da pandemia tiveram impacto no processo de aprendizagem, onde novas tecnologias passaram a ser utilizadas (LIMA; MORAIS, 2020).

Nenhum sistema de ensino estava preparado para uma pandemia de tamanha dimensão, mas as atividades remotas foram muito importantes para diminuir os prejuízos do período de suspensão das aulas presenciais. Cabe destacar que o ensino não voltará jamais a ser como anteriormente. Pois, os novos métodos de aprender e reaprender, nos projetou além da sala de aula e foram identificadas inúmeras oportunidades nas mãos de crianças, jovens e adultos. Os docentes conheceram novos métodos de ensinar, novas ferramentas de produção e avaliação do conhecimento, os discentes precisaram de dedicação e organização para aprender com as aulas digitais (CORDEIRO, 2020).

Portanto, o presente trabalho busca relatar ações do Projeto Psicovida desenvolvido com discentes de 8º e 9º anos numa escola de ensino fundamental. Com uso de novas metodologias no ensino com abordagens lúdicas e de tecnologias da comunicação que despertem o interesse e o entusiasmo dos discentes, contribuindo para a construção do conhecimento em saúde mental, visto a complexidade desse tema e a necessidade de trabalhar a temática intensificada pela pandemia da Covid-19.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa sobre a temática saúde mental em meio a pandemia causada pela COVID-19. Está em desenvolvimento com discentes de 8º e 9º ano do ensino fundamental e aborda temas voltadas para prevenção e promoção da saúde mental em meio a pandemia da COVID-19. Destacando os seguintes temas: depressão, ansiedade, stress, medo e como lidar com esses problemas em meio a pandemia, hábitos que podem diminuir a sensação e intensidade desses problemas (WANG *et al.*, 2020; SCHMIDT *et al.*, 2020).

Santin e Ahlert (2017) afirmam que a utilização de metodologias ativas, permitem o enriquecimento do conhecimento no ambiente escolar. Tendo em vista que, o estudo baseado em projetos é uma das práticas de ensino-aprendizagem mais empregadas nas metodologias ativas. Pois, tem por finalidade fazer com que os alunos adquiram conhecimento, ao serem envolvidos em torno de um projeto para atender a uma indagação ou problema, assim unindo ensino e prática.

As temáticas foram trabalhadas através de atividades lúdicas para estimular a participação ativa, a criatividade, o empenho, a convivência em grupo, o riso e a troca de saberes de discentes. Como primeira abordagem do projeto foi pensado em como a escola poderia usar a internet para discutir a temática da saúde mental, já que é um espaço de socialização, conexão e expressão que os jovens estão inseridos. Nesse sentido, foi proposto como primeira etapa desenvolver uma aula explicativa-dialogada, intitulada: “diagnóstico das emoções”, com o objetivo de os discentes identificar seus sentimentos, principalmente durante a quarentena.

Na primeira atividade foram utilizados slides ilustrados com imagens de emojis para representar algumas emoções, como: raiva, estresse, medo, entre outras. E como atividade para os discentes foi solicitada a produção de vídeos sobre as emoções mais frequentes vivenciadas por estes durante a pandemia. Outra atividade realizada pelos alunos foi a produção imagens (desenhos) e frases com base nos sentimentos durante esse período pandêmico. Os alunos foram orientados, divididos em grupos e incentivados a utilizar a criatividade para uma produção original de cada grupo, que pudesse retratar momentos vivenciados na pandemia.

A segunda temática foi sobre o sono, atividade desenvolvida “o jogo do sono”, onde foi abordado a qualidade do sono dos alunos após o início da pandemia. O jogo funcionou da seguinte forma: os alunos possuíam

um total de vidas e a cada resposta negativa para as perguntas feitas, eles perdiam vidas; e no final foi avaliado o que restou de vidas dos alunos. As perguntas feitas abordavam a qualidade de sono dos alunos, exemplos: Você dorme de 8h a 10h por dia? Você tem sonolência durante o dia? Você dorme com o celular na cama? Costuma dormir cedo?. Em outro momento de atividade relacionada a temática sono, os alunos foram divididos em grupos para criação de vídeos de animação estilo stop motion que tratasse da qualidade do sono durante a pandemia.

Os executores das atividades do projeto foram discentes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e a professora de Ciências Naturais da escola de ensino fundamental, que fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) através das aulas online.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos primeiros passos para sabermos regular as emoções é saber identificar as nossas próprias emoções. A utilização de emojis, animações que são muito usadas no cotidiano pelos alunos para comunicação, facilitou o diálogo sobre as emoções, a expressar esses sentimentos e entender que sentir tristeza, às vezes, faz parte das emoções vividas, mas se essa tristeza for constante, é preciso procurar ajuda. Este momento foi importante para o diálogo professor-aluno sobre os frequentes sentimentos vividos que podem ser sinais e sintomas de sofrimento psíquico, a importância de relatá-los e buscar auxílio (fig.1).

Figura 1. Emoções básicas do ser humano



Sentimentos Durante a Pandemia.

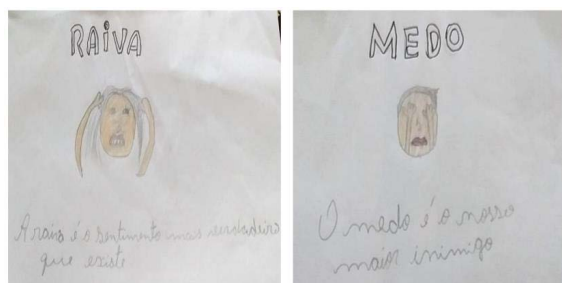
2021



Fonte: Discentes da escola básica, 2021.

Posteriormente, com a construção dos vídeos os discentes puderam expressar suas emoções e os sentimentos vividos durante o período da pandemia. Os sentimentos mais frequentes relatados foram: ansiedade, angústia, medo, nervosismo, ódio, preocupação, raiva, saudade, stress. As emoções vividas na pandemia também foram expressas pelos alunos através de imagens e frases (fig.2). Em uma das frases para se referir a um sentimento, a raiva é relatada por um estudante como o sentimento mais verdadeiro “A raiva é o sentimento mais verdadeiro”.

Figura 2. Emoções: raiva e medo



Fonte: Discentes da escola básica, 2021.

O medo também foi destacado, sabemos que a depender da situação o medo pode nos fazer bem ou mal, pressupõe-se ainda que eles entendem o medo como o maior inimigo deles, ou seja, é visto apenas como algo que causa mal, como expresso na frase: “O medo é nosso maior inimigo” escrita logo abaixo do desenho criado. O medo ainda é tido como um dos sentimentos que mais predomina durante esse período de quarentena, medo de morrer, de sair de casa e até de ficar em seus lares, por causa de problemas físicos e psicológicos que o distanciamento pode causar.

Para compreender as alterações psicológicas e psiquiátricas causadas por uma pandemia, devem ser consideradas e observadas as emoções envolvidas, como medo e raiva. O medo é um mecanismo de defesa adaptável, importante para a sobrevivência e estar ligado a vários processos biológicos de preparação em resposta a ameaças potenciais. Torna-se prejudicial e pode ser associado ao desenvolvimento de muitos transtornos psiquiátricos, quando é crônico ou exacerbado. Diante de uma pandemia, o medo eleva os níveis de ansiedade, tristeza e estresse em pessoas consideradas saudáveis e intensifica os sintomas daqueles com transtornos psiquiátricos

pré-existent (ORNELL *et al.*, 2020). A tristeza também é um sentimento comum nos relatos dos discentes de acordo com a (fig.3).

Figura 3. Sentimento: Tristeza



Fonte: Discentes da escola básica, 2021.

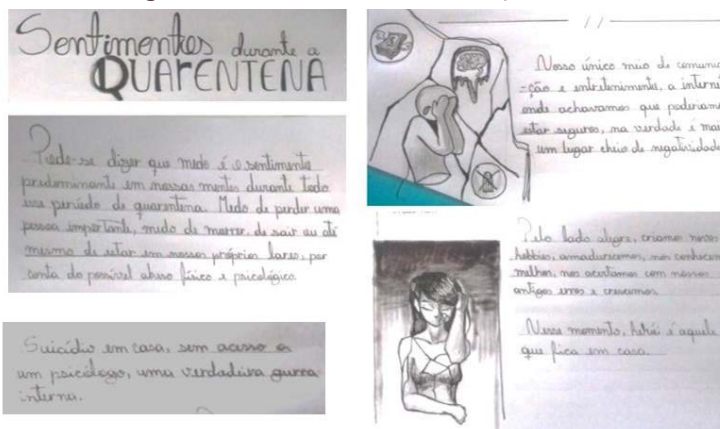
Com surgimento do coronavírus o bem-estar psicológico de inúmeras pessoas foi ainda mais afetado, sintomas de depressão, tristeza, ansiedade e estresse diante da pandemia têm sido identificados na população, devido ao medo de ser infectado pelo vírus potencialmente fatal, de rápida disseminação, cujas origens, natureza e curso ainda são pouco conhecidos (CARVALHO *et al.*, 2020; Wang *et al.*, 2020).

A proporção de indivíduos com a saúde mental afetada durante uma pandemia tende a ser mais alta que a proporção de indivíduos afetados pela infecção. Registros de pandemias anteriores apresentam as consequências para a saúde mental que podem ser mais duradouras e prevalente que a própria epidemia e que os impactos psicossociais e econômicos (ORNELL *et al.*, 2020). E a adolescência é um período vulnerável para o surgimento de problemas associados a saúde mental. Além do alto índice de suicídio nessa faixa etária, sendo atualmente a terceira causa de morte entre adolescentes de 10 a 19 anos, em 15 países ocidentais, e a segunda causa de morte entre indivíduos de 15 a 19 no mundo (ROSSI *et al.*, 2019).

Alguns dos alunos demonstraram ainda mais do que frases e desenhos de sua originalidade (fig.4 e fig.5). Os discentes escreveram relatos de aprendizados, experiência vivida durante o período de pandemia onde compreendem os momentos, sentimentos e fases como: a baixa autoestima, a perda de amigos que já não está mais entre eles, as notícias ruins que podem ser vistas como algo que abala mais a saúde mental das pessoas,

e o suicídio cometido por pessoas que possuem uma guerra interna. Isso pode ser visto como parte do crescimento e amadurecimento vivido neste momento por esses adolescentes. Destacaram ainda, a alegria como algo que nos faz bem, um bom sentimento, conforme a frase: “alegria um sentimento bom que nos faz bem”. Em relação, a palavra “alegre” descrevem o trecho: “Pelo lado alegre, criamos novos hobbies, amadurecemos, nos conhecemos melhor, nos acertamos com nossos antigos erros e crescemos”.

Figura 4. Sentimentos durante a quarentena



Fonte: Discentes da escola básica, 2021.

Figura 5. Sentimentos durante a quarentena



Fonte: Discentes da escola básica, 2021.

No entanto, do ponto de vista desses alunos ainda podemos dizer que “Nesse momento, herói é aquele que fica em casa”; tendo como referência o enfrentamento da pandemia da Covid-

Nota-se que a interação entre mudanças de estilo de vida e estresse psicossocial causado pelo confinamento em casa pode agravar os efeitos prejudiciais na saúde física e mental de crianças e adolescentes. Para minimizar essas consequências do confinamento em casa, discentes, docentes, comunidade, escola e pais precisam estar bem informados e abordar efetiva e imediatamente essas questões (LUCAS *et al.*, 2020).

O resultado do jogo sobre a qualidade do sono dos alunos mostrou que muitos deles perdiam vidas, sendo possível observar que após o início da pandemia a qualidade de sono dos discentes foi bastante afetada, sem ter hora para dormir e acordar, tendo mais insônia, tendo menos produtividade, acarretando em descontrole emocional e baixo rendimento educacional (fig.6). Fatores confirmados também através da produção dos vídeos sobre o sono durante a pandemia.

Figura 6. Jogo do sono



Fonte: Autoria própria, 2021.

Estudos mostram alguns indicativos de que a tecnologia pode interferir no sono como: mudar o tempo de sono para uso da internet; mídia empolgante dificulta o sono dos adolescentes permanecendo mais tempo em alerta; o brilho da luz dos monitores perturba atividade de melatonina e ritmos do sono (GEORGE e ODGERS, 2015). Os avanços tecnológicos e a interação em rede têm oferecido maior conforto, comodidade e interação,

ligando mundos divididos por limitação geográficas, mas acentuou-se o isolamento social e o agrupamento de iguais. E algumas mudanças tornou-se evidente como: o excesso de informações, o empobrecimento das relações humanas e a dependência do mundo virtual, o que traz novos desafios. Com isso, o sono também pode ser afetado pelo uso desordenado das mídias. Utilização celulares no quarto por adolescentes, durante a noite, pode apresentar interferências negativas na qualidade do sono causando sintomas depressivos (CHASSIAKOS et al, 2016).

Barbosa (2021) afirma que, adolescentes de 14 a 17 anos de idade devem ter um período de 8 a 10 horas de sono por dia. A sonolência durante o dia apresenta-se como uma das principais causas de privação do sono. Os alunos relataram através do jogo não dormirem a quantidade de horas necessárias, sendo orientados a melhorar isto.

Em relação a dormir com o celular na cama, foi discutido os estímulos que a luz do celular pode causar, impedindo assim que as pessoas muitas vezes durmam cedo e questionando ainda se estes costumam dormir cedo. Pois, como foi relatado por Caligari (2018) “a exposição luz do celular à noite prejudica o sono porque o tipo de iluminação proveniente da tela do dispositivo corta a secreção de melatonina, um hormônio liberado pela glândula pineal que age diretamente nos padrões de sono.”

Os alunos participaram ativamente de cada etapa da aula, a temática foi exposta de forma clara, sendo o jogo do sono uma das atividades que os alunos mais demonstraram interesse e interação. Segundo Dravet e Castro (2019), utilizar recursos digitais, como plataformas de ensino é muito importante na educação, além de contribuir para a criação da autonomia intelectual e moral do aluno. Para o professor, o jogo, como citado acima, permite conhecer e identificar características, problemas, saber o que aluno compreende ou ainda precisa entender a respeito do que está sendo proposto.

Dessa maneira, é possível notar que os professores ocupam um papel fundamental nesse processo de aprendizagem, não mais de detentor e transmissor de conhecimentos, mas de mediador, facilitador da aprendizagem evitando que os estudantes sejam meros consumidores da informação ou façam uso equivocado dessas ferramentas. Seu trabalho requer estímulo e valorização para enfrentarem os desafios e as mudanças (QUEIROZ, 2018).

Conforme Noemi (2019) a gamificação “tem o objetivo de tornar o aprendizado mais dinâmico, interativo, construtivo, e de fácil assimilação para os alunos”. Em uma atividade lúdica complementar elaboradas para descontração dos alunos com o assunto abordado realizado na plataforma

Wordwall, permitiu acompanhar a hora que o aluno realizava o jogo e quantas vezes foi repetido. Dessa forma, foi possível observar que o mesmo aluno repetia atividade em forma de jogo várias vezes durante a madrugada, sendo registros de sinais claros de insônia durante a adolescência.

Conforme os autores Nunes e Bruni (2015) durante a adolescência a insônia está mais associada a problemas de higiene do sono e atraso de fase. Transtornos psiquiátricos (ansiedade, depressão) ou do neurodesenvolvimento (transtorno do déficit de atenção, autismo, epilepsias) ocorrem com frequência em associação ou como comorbidade do quadro de insônia. São diversos os tipos de perturbações atribuídas ao irregular desenvolvimento do sono, sendo que a mais preocupante delas é a insônia, pois eleva o risco de depressão, sendo contundente tratar ambas. Nesse sentido, independente de qual seja a causa da oscilação do sono entre jovens, o problema é a consequência, pois, ao reduzir a qualidade do sono, vai provocar um efeito negativo no desenvolvimento das atividades escolares, prejudicando o ensino-aprendizagem. O sono está ligado a várias esferas da vida diária desses indivíduos, incluindo a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida, sendo imprescindível a promoção de atividades e estudos sobre a problemática, principalmente, nesse grupo etário (CERTO, 2016).

Portanto, sabemos que a situação atual causa grande impacto psicológico e que as questões relacionadas à saúde mental de crianças e adolescentes são muitas vezes negligenciadas. Duração prolongada de estresse, temores de infecção, frustração, tédio, informações inadequadas, falta de contato pessoal com colegas de classe, falta de espaço em casa e perdas financeiras na família podem ter ainda efeitos mais duradouros nessa população. E ainda, em algum momento, muitas famílias estarão lidando com o luto de pessoas próximas (LUCAS *et al.*, 2020).

A vida de milhões de crianças e adolescentes foram impactadas com a pandemia do coronavírus no mundo, isso representa um desafio à resiliência psicológica, especialmente, nessa faixa etária da população. Assim, torna-se relevante, o planejamento de como atuar para diminuição dos impactos negativos que esse momento pandêmico possa ter para a saúde de crianças e adolescentes. As evidências apontam que quando as crianças estão fora da escola (nas férias, feriados ou mesmo finais de semana), são menos ativas fisicamente, com maior período nas telas, padrões irregulares de sono e dietas menos saudáveis (LUCAS *et al.*, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análises dos resultados parciais obtidos no projeto, percebe-se que os discentes do ensino fundamental II desde o início da pandemia vêm sofrendo para expressar seus sentimentos e emoções, tornado muito evidente através das atividades solicitadas durante o decorrente ano letivo. Sendo, a raiva e o medo, os principais sentimentos adquiridos por conta desse período pandêmico.

Nota-se a necessidade de trabalhar questões acerca da saúde mental e em especificidade a qualidade de sono em adolescentes em fase de ensino básico, já que este se caracteriza como primordial para o crescimento e desenvolvimento dessa faixa etária, pois, apesar de uma má qualidade de sono ser um problema constante na sociedade causada por motivos variados, este tem se agravado com o período de pandemia da COVID-19, principalmente em adolescentes, visto que passaram a ficar em frente a uma tela por mais tempo e a necessidade de estar sempre conectado à de internet aumentou.

Através das aulas desenvolvidas foi possível notar que os discentes apresentam grande dificuldade para dormir, visto que estão trocando os horários que deveriam dormir para realizar outras atividades, como navegar na internet. Com isso, a má qualidade de sono pode acarretar em malefícios, entre eles, o descontrole emocional e baixo rendimento educacional. Ao trabalhar essa questão entre outras em sala de aula os alunos são direcionados a analisar e refletir como está a sua qualidade de sono bem como a sua qualidade de vida e compreender a importância de cuidados com a saúde física e mental.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. Sonolência diurna: quais são as causas?. CPAPS. 2020. Disponível em: <https://www.cpaps.com.br/blog/sonolencia-diurna-quais-sao-as-causas/> Acesso em: 16 set 2021

BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde mental e a pandemia de Covid-19. 2020. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/saude-mental-e-a-pandemia-de-covid-19/>. Acesso em: 11 set 2021

CALIGARI, R. Insônia: por que o celular prejudica tanto o sono?. PEBMED. 2018. Disponível em: <<https://pebmed.com.br/insonia-por-que-o-celular-prejudica-tanto-o-sono/amp/>>. Acesso em: 14 set 2021

CARVALHO, P. M. M. *et al.* The psychiatric impact of the novel coronavirus outbreak. **Psychiatry Research**, v. 286, 2020.

CERTO, A. C. T. Qualidade do sono e suas implicações ao nível da ansiedade, depressão e stress nos estudantes do ensino superior. Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13051/1/TESE%20FINAL.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

CHASSIAKOS, Y. R. *et al.* Children and adolescents and digital media. **From the American Academy of Pediatrics**, v.138, n. 5, 2016.

DRAVET, F.; CASTRO, G. Aprendizagem, meios digitais e afeto: propostas para um novo paradigma na educação superior. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, 2019.

FARO, André *et al.* COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estud. psicol. Campinas**, v. 37, 2020.

GANDRA, A. Pandemia afeta saúde mental de crianças e jovens, dizem psiquiatras. Agência Brasil. 21 de março 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-03/pandemia-afeta-saude-mental-de-criancas-e-jovens-dizem-psiquiatras>>. Acesso em: 9 set 2021.

GAINO, Loraine Vivian. *et al.* O conceito de saúde mental para profissionais de saúde: um estudo transversal e qualitativo. **Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas**, vol.14 no.2, jun. 2018.

GEORGE, M. J.; ODGERS, C. L. Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. **Journal Perspectives on Psychological Science Sage**, v.10, n. 6, p. 832-851, 2015.

GEWEHR, Diógenes *et al.* Metodologias ativas de ensino e de aprendizagem: uma abordagem de iniciação à pesquisa. **Revista Ensino & Pesquisa**, v.14, 2016.

JANSEN, Karen *et al.* Transtornos mentais comuns e qualidade de vida em jovens: uma amostra populacional de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v.27, 2011.

LIMA, F. L. S.; MORAIS, M. A. S. Ensino de ciências pandemia na educação remota durante da COVID-19. In: Congresso Online de Ensino Científico, 1, 2020, **Anais I CONENCI...** Manaus-AM, 2020.

LUCAS, L. S. *et al.* Impactos da pandemia de Covid-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: orientações o departamento de psiquiatria da infância e adolescência da Associação Brasileira de Psiquiatria. **Debates em Psiquiatria**, v. 10, n. 2, p. 74-77, 2020.

MATTOS, E. A. *et al.* As professoras de ciências naturais e o ensino remoto na pandemia de COVID-19. **Cadernos de Estágio**, v.2, n. 2, 2020.

MORAN, J. M. *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13^a ed. Campinas: Papyrus, 2007.

MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. As tecnologias de informação e de comunicação no processo de ensino e de aprendizagem. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 15, n. 34, p. 1-21, 2019.

NOEMI, D. 12 benefícios de introduzir a gamificação na aprendizagem. Escolas disruptivas. 2019. Disponível em: < <https://escolasdisruptivas.com.br/steam/gamificacao-na-aprendizagem/> >. Acesso em: 11 set 2021.

NUNES, M. L.; BRUNI, O. Insônia na infância e adolescência: aspectos clínicos, diagnóstico e abordagem terapêutica. **J Pediatr**, v. 91, p. 26–35, 2015.

ORNELL, F. *et al.* Pandemia de medo e Covid-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. **Debates em Psiquiatria**, v. 10, n. 2, p. 12-16, 2020.

QUEIROZ, J. P. S. A importância do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica na sala de aula. **CIET: EnPED**, 2018. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/102>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

ROCHA, Fábio Lopes. *et al.* Doença mental e estigma. **Revista medica de Minas Gerais**, v.25, 2015.

ROSSI, Livia Martins *et al.* Crise e saúde mental na adolescência: a história sob a ótica de quem vive. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 3, 2019.

SANTIN, G. C.; AHLERT, E. M. **Aplicação da metodologia de aprendizagem baseada em projetos em curso de educação profissional**. Universidade do Vale do Taquari – Univates. Lajeado, 2018.

SCHMIDT, Beatriz *et al.* Impactos na Saúde Mental e Intervenções Psicológicas Diante da Pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). **Sielo Preprints**, 2020.

SILVA, Hengrid Graciely Nascimento *et al.* Efeitos da pandemia do novo Coronavírus na saúde mental de indivíduos e coletividades. **J. nurs. health**, v. 10, 2020.

VALENTE, José Armando *et al.* Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, 2017.

WANG, C., PAN, R., WAN, X. *et al.* Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in china. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v.17, 2020.

ZOLLNER, A. C. R. A pandemia e a urgência no cuidado com saúde mental de crianças e adolescentes. EcoDebate, 02 de junho 2021. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2021/06/02/a-pandemia-e-a-urgencia-no-cuidado-com-saude-mental-de-criancas-e-adolescentes/>>. Acesso em: 13 set 2021

O USO DE PARÓDIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL

ANDERSON FELIPE LEITE DOS SANTOS

Mestrando em Geografia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FCT/UNESP. Bolsista da FAPESP 2021/04265-5, anderson.felipe@unesp.br;

ARTHUR MARQUES BARBOSA

Graduando em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, arthurmarques2016.2@gmail.com;

BRUNO GOMES SANTOS

Graduando em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, bruno.bnsantos2@gmail.com;

RESUMO

Pensar em como abordar as diferentes temáticas nos cursos de licenciaturas é de suma relevância, visto que nos dias atuais observa-se ainda um grande número de professores que apenas utilizam métodos tradicionais em suas aulas na Educação Básica, tornando as discussões muitas vezes enfadonhas e, conseqüentemente, desestimulando os alunos. Esse trabalho traz um relato de experiência de construção de paródias, a partir de temáticas essenciais a serem debatidas no cotidiano de todos os cidadãos e cidadãs, como saúde, educação, moradia e segurança. A atividade foi desenvolvida no componente curricular de Metodologia do Ensino de Geografia I, do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, no ano de 2018, e objetivou discutir temáticas cotidianas tendo como suporte o uso de paródias. Metodologicamente, optou-se por uma abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência e, quanto aos objetivos, tratou-se de uma pesquisa descritiva. Os resultados alcançados mostram que o uso de estratégias didático-pedagógicas durante o componente curricular em questão, estimulou os alunos a pensarem e refletirem, em conjunto, a respeito das temáticas abordadas, visto que cada grupo se reuniu para construir as paródias. A apresentação destas, promoveu o debate e a interação entre os estudantes durante os momentos propostos. Conclui-se, portanto, que se faz necessário (re)pensar as estratégias de ensino durante a formação inicial que permitam aos futuros professores interagir com os discentes de forma mais significativa, contextualizando a teoria, aliando-a à prática docente.

Palavras-chave: Formação inicial, Estratégias didático-pedagógicas, Metodologia do ensino de Geografia, Paródias.

INTRODUÇÃO

A aplicabilidade de novas metodologias que busquem tornar os conteúdos abordados mais pertinentes nas aulas em instituições de ensino, por meio da interação entre professores e estudantes, transcorre por estratégias capazes de suscitar nos discentes a compreensão dos temas debatidos em sala, mediante a sua própria criatividade e análise diante do assunto explorado com vistas ao aprendizado.

Desse modo, a utilização de estratégias didático-pedagógicas no processo educacional promissora, uma vez que fomenta nos licenciandos novas perspectivas de aplicação *in loco*, ou seja, no ambiente escolar, visando a melhor assimilação dos assuntos abordados. Partindo desse pressuposto, o aproveitamento dos conhecimentos prévios dos estudantes conciliado às temáticas das aulas de Geografia, somadas à construção de propostas de atividades relacionadas ao conhecimento geográfico, acarreta bons resultados, uma vez que promove a melhoria significativa do processo de ensino e aprendizagem.

Desde o momento que apareceu a disciplina de Geografia, em 1837, no colégio Pedro II, até os primeiros cursos de formação superior de professores, observa-se uma Geografia hegemônica, ou seja, descritivista e mnemônica que prevalece por quase 100 anos. Carvalho (1945, p. 7) relata no texto “O Sentido Geográfico”:

Ouvi dizer ser a geografia a descrição da Terra, do habitat do homem, depois me foi dito que a Geografia é essencialmente uma ciência de relações, principalmente entre a natureza e o homem; mais tarde me ensinaram que a Geografia é essencialmente uma ciência de distribuição de fenômenos sobre a superfície da Terra. Eu não falo dos que me quiseram fazer acreditar que a Geografia é apenas conhecimento dos lugares e que um geógrafo é um bom memorizador de nomes próprios. Em todo caso, muitos mais de vinte minutos gastaria eu aqui, se quisesse lembrar tudo quanto ouvi, li e aprendi a respeito do campo verdadeiro da Geografia.

Assim, é preciso nos perguntar o porquê de ainda hoje permanecer essa Geografia conteudista, mnemônica e descritiva. Compreende-se que muitos professores, no seu cotidiano escolar, ainda utilizam de estratégias que fazem com que a disciplina de Geografia carregue esse *status* de estar distante da realidade do aluno. Desse modo, Carvalho (1944, p. 8), ressalta

que “em todo e qualquer assunto da Geografia, o meio em que vive o aluno deve ser escolhido como assunto principal de estudos e as noções sobre outras regiões devem ser acrescentadas como informações suplementares e comparativas.”

O desenvolvimento do estudo tendo por base a composição de paródias sobre temáticas da realidade de vivência da sociedade brasileira em diferentes escalas geográficas, considerando principalmente a local, pode ser considerado uma forma de ressignificar o ensino da Geografia Escolar considerada, ainda por muitos, como uma disciplina apenas descritiva e conteudista. Tal estratégia leva aos estudantes a buscarem músicas de acordo com as suas predisposições, onde possam utilizar a estrutura – ou composição musical – para confeccionar paródias, a partir de aspectos das temáticas dispostas, com uma perspectiva lúdica e crítica sobre a realidade vivenciada pelos estudantes.

Nessa linha de pensamento, corrobora Simões (2012, p. 7), no tocante ao gênero textual paródia, relatando que:

No caso de uma paródia musical, escreve-se um novo texto (letra) para uma música já conhecida, mantendo-se seus aspectos melódicos, harmônicos e rítmicos, ou variando-se apenas pequenos elementos para melhor atender a métrica da canção. Entretanto, neste processo de reescrita, altera-se o sentido do texto, na maior parte das vezes para gerar um efeito cômico, provocativo ou de interseção a algum tema que esteja em alta em determinado contexto político, histórico ou social. Por conseguinte, cabe ao interlocutor o conhecimento dos diversos tipos de relações que este texto mantém com outros textos, a fim de se alcançar os efeitos estilísticos desejados.

A pesquisa efetivada apresenta os resultados obtidos na atividade desenvolvida no componente curricular Metodologia do Ensino de Geografia I (MEG I), constituinte da grade curricular do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I.

O objetivo principal da proposta é mostrar a importância da realização de estratégias didático-pedagógicas nos cursos de licenciaturas, visando uma formação de professores mais sólida e alinhada às demandas que permeiam o processo de formação inicial do licenciando no que concerne ao desenvolvimento de metodologias que possam ser usadas no âmbito da Educação Básica. A abordagem utilizada é a qualitativa, do tipo relato de experiência. Quanto aos objetivos trata-se de uma pesquisa descritiva.

A partir das paródias elaboradas pelos discentes do Ensino Superior, é notório o engajamento destes na reprodução do gênero textual escolhido, incluindo aspectos do cotidiano e dos estudos teóricos realizados em disciplinas do curso em questão. Dessa maneira, foi possível abarcar os conhecimentos adquiridos ao longo dos debates no curso e o vivenciado pelos discentes em seu cotidiano em sociedade. A elaboração das paródias permitiu que se destacassem temas atuais e importantes a serem debatidos na Ciência Geográfica e na Geografia Escolar como saúde, segurança, moradia, educação, entre outros.

METODOLOGIAS E MÉTODOS DE ENSINO NA GEOGRAFIA

A atuação do professor em sala de aula precisa muito de aplicação de metodologias e técnicas eficazes para um melhor desenvolvimento da aula e uma melhor aprendizagem por parte dos alunos. De acordo com o apontado por Veiga (2006), no processo de ensino é importante que o professor defina as estratégias e técnicas a serem aplicadas. Sendo assim, sobre as estratégias de ensino, Brighenti, Biavatti e Souza (2015, p. 20) apresentam que:

Estratégia de ensino é uma abordagem adaptada pelo professor que determina o uso de informações, orienta a escolha dos recursos a serem utilizados, permite escolher os métodos para a consecução de objetivos específicos e compreende o processo de apresentação e aplicação dos conteúdos.

Como se pode perceber, as estratégias de ensino são fundamentais, pois compreendem justamente a forma como o professor aborda e usa as informações, além de orientar os recursos a serem utilizados para conseguir seus objetivos de aula e aplicar da melhor forma possível os conteúdos, por exemplo, utilização de músicas, vídeos, construção de panfletos, slides, debates e outras estratégias de ensino. Já as técnicas podem ser definidas como “[...] componentes operacionais dos métodos de ensino, têm caráter instrumental uma vez que intermediam a relação entre professor e aluno, são favoráveis e necessárias no processo de ensino-aprendizagem [...]” (BRIGHENTI; BIAVATTI; SOUZA, 2015, p. 290).

Ainda com relação ao processo de ensino-aprendizagem é muito importante falar dos métodos de ensino. Nesse sentido, Nérice (1987, p. 285) define

método de ensino como um “conjunto de procedimentos lógicos e psicologicamente ordenados utilizados pelo professor a fim de levar o educando a elaborar conhecimentos, adquirir técnicas ou habilidades e a incorporar atitudes e ideais”. Desse modo, percebe-se que o método de ensino é de fundamental importância, pois permite ao professor levar o educando a elaborar conhecimentos, isto é, efetivar de fato o processo de ensino.

Não basta somente ter experiência ou saber os conteúdos específicos da disciplina. Isso é importante, mas se faz necessário criar estratégias de ensino, ter domínios de estratégias e técnicas que permitem desenvolver aulas melhores e, conseqüentemente, melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, torna-se fundamental conhecer algumas metodologias aplicadas no dia a dia da sala de aula, a partir de modelos e métodos de ensino. Entretanto, *a priori*, serão abortados o modelo jesuítico e o método parisiense.

O modelo jesuítico, de acordo com Anastasiou (2001), consiste em dois principais momentos: 1) leitura e interpretação do texto, por parte do professor; 2) análise e comparação com outros autores e, posteriormente, questionamentos entre professor e aluno. Anotações e realizações de exercícios de fixação são uma das funções do educando. Já o método parisiense é marcado pelas aulas expositivas, onde somente o professor é o detentor do conteúdo, posteriormente é realizado um exercício pelos alunos. Observa-se que o modelo jesuítico e o método parisiense ainda são muito presentes no cotidiano das salas de aula, tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior.

Como exposto, os métodos e metodologias de ensino têm a função de efetivar o processo de ensino, isto é, por meio deles é possível que o professor coloque em prática o processo de ensino para com os alunos. Dessa forma, Brighenti, Biavatti e Souza (2015), com base em Nérice (1987), elaboraram um quadro apresentando alguns métodos de ensino, suas definições e características.

Quadro 1 – Métodos de ensino

Métodos de ensino coletivo	Consistem em proporcionar ensino a um grupo de educandos, considerando-os em condições pessoais de estudo equivalentes, e orientar os trabalhos escolares com base na capacidade média da classe.	Expositivo; Expositivo misto; Arguição*; Leitura; etc.
Métodos de ensino em grupo	Também compreendido como dinâmica de grupo, dão ênfase à interação e cooperação dos educandos, levando-os a enfrentar tarefas de estudo em conjunto.	Painel; Simpósio; Debate; Discussão; etc.
Métodos de ensino individualizado	Consistem em se dirigir diretamente a cada educando, procurando atendê-lo em suas condições pessoais de preparo, motivação e possibilidades.	Instrução personalizada*; Instrução programada*; Estudo dirigido individual; Estudo supervisionado*; Tarefas dirigidas, Módulos instrucionais*; etc.
Método de ensino socializado individualizante	Procura oferecer, durante o estudo de uma mesma unidade, oportunidades de trabalho em grupo e a seguir individual, visando formar o cidadão consciente, que toma as suas decisões com base no seu próprio raciocínio.	Métodos mistos de trabalho individual e em grupo.

*Nota: As contribuições trazidas por Nérice precisam hoje ser reorientadas justamente pela exigência de metodologias que contemplem trabalhos coletivos, compartilhados em rede, criativos, dentre outros.

Fonte: Elaborado por Brighenti, Biavatti e Souza (2015) com base em Nérice (1987)

Os métodos apresentados no Quadro 1 são muito recorrentes em sala de aula, onde cada professor visualiza o melhor método a ser aplicado na sua turma. Isso permite melhorar o desenvolvimento dos alunos, pois é exatamente por meio desses métodos que o ensino se efetiva. É muito importante reconhecer que as mudanças na sociedade estão cada vez mais rápidas juntamente com os avanços tecnológicos, fazendo-se necessário que o professor esteja sempre atualizado buscando desenvolver suas aulas de uma forma atual e que chame a atenção dos alunos.

Diante das mudanças que ocorrem diuturnamente, é imprescindível que o professor planeje bem suas aulas, não somente em virtude das mudanças, mas de modo geral é muito importante um planejamento para que o educador tenha êxito em sua prática pedagógica. Nesse sentido, Vieira (2007, p. 2) diz que “[...] este planejamento irá deixá-lo com segurança e em condições de debater com seus alunos sobre o conteúdo desenvolvido buscando um engajamento de todos na busca do conhecimento [...]”.

O debate estabelecido entre professor e aluno é extremamente importante, porém só se torna efetivo quando o professor está preparado. Além disso, através dessa abertura entre professor-aluno é possível construir aulas mais atrativas, valorizando o conhecimento prévio do aluno e estabelecendo uma relação de confiança e respeito mútuos. A construção desse relacionamento permite ao professor aplicar outras metodologias em sala de aula, tais como usar o cotidiano do aluno para introduzir o conteúdo, dar confiabilidade ao aluno para que este expressar suas opiniões, entre outras formas de abordagens. “O professor tem a importante missão de ser um mediador, fornecendo suporte, despertando o interesse dos alunos na construção dos conhecimentos e auxiliando na formação de um cidadão com senso crítico.” (FAUSTINO *et al.* 2020, p. 5).

Levar em consideração o cotidiano do aluno pode ser uma forma consistente de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, pois os educandos se sentirão com autonomia para dialogar com o professor. Sendo assim, a quebra da ‘educação bancária’ – onde apenas o professor detém o conhecimento e onde a comunicação é unilateral – torna-se imprescindível, pois permite que o ambiente de sala de aula seja dinâmico, de construção de conhecimento e não somente um depósito de conteúdo. Segundo Freire (2005, p. 66), na educação bancária:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunidades” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Nesse sentido, observa-se “que o desobediente nunca é o educador, mas, sim, o educando, aquele que precisa ser ensinado a não violar as regras impostas. Entendemos que o professor irá “depositar” (vem daí a ideia de “bancária”) os conteúdos em suas cabeças, como se fossem recipientes a serem preenchidos.” (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 161).

A educação bancária se confronta com a ‘educação libertadora’ proposta por Paulo Freire, onde há espaço ao diálogo, o levantamento de problemas, o questionamento e a reflexão sobre os problemas circundantes na busca da transformação social. Dessa forma, Paulo Freire (1975, p. 77) apresenta:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como “seres vazios” a quem o

mundo “encha” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

A educação pode ser transformadora e libertadora, permitindo ao educando conhecer, interpretar e intervir na realidade em que está inserido. Mas, para que a educação se concretize dessa maneira, se faz necessária a utilização de metodologias eficientes que busquem construir cidadãos críticos, que procure na reflexão das problemáticas atuais, pontos de intersecção entre o que se vivencia e o que se aprende, a fim de alcançar mudanças significativas na sociedade.

Nesse sentido, a disciplina de Geografia possui grande potencialidade de explorar o mundo e seus problemas sociais pelos olhos de uma geografia humana, social, política e crítica. Como dito por Carvalho (1945), ensinar Geografia vai muito além de descrever os aspectos físicos dos espaços. Ela tem também a função, por assim dizer, de auxiliar os alunos a observar, assimilar, compreender e refletir sobre sua própria existência e realidade, algo que ‘casa’ muito bem com a visão freiriana de uma educação problematizadora com o objetivo de transformação social e luta por direitos básicos.

Por a disciplina Geografia estudar o espaço geográfico, ou seja, o espaço transformado e em constante mutação pelo ser humano, esta abre dezenas de oportunidades para construir uma aula dinâmica e dialógica. Porém, o que se vê na maioria das vezes, é a utilização de metodologias tradicionais que tornam o ensino cansativo e ineficiente como, por exemplo, a entrega de textos enormes (com ou sem conexão/exploração da realidade vivenciado pelos alunos) e aplicação de questões referentes ao texto destituídas de significado e/ou meramente decorativas.

Nessa perspectiva, Vieira (2007, p. 6) reflete como o educador pode explorar os conteúdos para além do livro didático, considerados por alguns como único meio didático, por meio do uso de tecnologia e criatividade:

A busca por metodologias que consigam levar o conteúdo ao aluno de maneira mais compreensível, seja através do livro didático, o qual é um importante apoio, não devendo ser o único meio, ou através de outras tecnologias e criatividade é que irá diferenciar um educador de qualidade.

Mediante a contribuição de Viera (2007), pode-se perceber que buscar metodologias que torne o processo de ensino-aprendizagem mais concreto e realista, seja através de livros didáticos, slides, dinâmicas, ou qualquer outro meio didático-pedagógico, é imprescindível para que os conteúdos se tornem mais compreensíveis para os alunos.

Sobre o ensino da Geografia, Kimura (2001, 2008, p. 26) apresenta que:

A Geografia constitui-se em um campo fértil de oportunidades para experimentar de maneira muito rica e estimulante várias habilidades e, desta forma, possibilitar ao aluno desenvolver competências criativas de percepção e cognição a serem incorporadas ao seu crescimento.

Pelo fato de abranger um campo amplo de conhecimento, a Geografia permite uma série de oportunidades de aplicar metodologias diferenciadas buscando um melhor entendimento acerca dos conteúdos, além de permitir melhores debates que construirão alunos críticos. Sobre algumas metodologias podemos citar as seguintes: construção de mapas e maquetes, aulas de campo, debate com colegas a respeito de temas/problemas relevantes na comunidade em que estão inseridos, construção de paródias, entre outras metodologias que busquem concretizar o conteúdo para o aluno.

METODOLOGIA

Este trabalho é um esforço para mostrar a importância do desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas nos cursos de Licenciatura Plena em Geografia, visando uma formação de professores mais sólida e alinhada às demandas que permeiam o processo de formação inicial do licenciando. Para tanto, retrata-se aqui, uma atividade de construção de paródias desenvolvida no componente curricular de Metodologia do Ensino de Geografia I, do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, no primeiro semestre do ano de 2018.

A abordagem utilizada é qualitativa, do tipo relato de experiência, tratando-se também de uma pesquisa descritiva já que, de acordo com Godoy (1995, p. 56),

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva [...] dos participantes da situação em estudo.

Os temas propostos para a elaboração das paródias foram àqueles considerados como essenciais para o nosso cotidiano em sociedade como saúde, segurança, moradia e educação. Nesse contexto, para a realização da atividade proposta, a turma composta por 16 alunos foi dividida em 4 grupos, e foi designado um tema para cada equipe. Após a divisão das equipes e dos temas, os alunos tiveram cerca de 15 dias para a elaboração da atividade. Destaca-se que além da construção da paródia, cada equipe deveria trazer uma discussão sobre a temática em pauta, envolvendo o contexto do território brasileiro.

No dia das apresentações da atividade, as equipes, no primeiro momento, distribuíram a letra da paródia elaborada para todos os membros da turma e, posteriormente, realizou-se uma explanação sobre as temáticas escolhidas para cada grupo. Os integrantes das equipes tiveram a oportunidade de se expressar criticamente a respeito da temática abordada e, ao final de cada discussão, os grupos apresentaram as paródias para a turma. Esse momento se mostrou bastante reflexivo e divertido, pois os integrantes colocaram as músicas em *playback* numa caixinha de som, e todos os alunos presentes cantaram as paródias junto com cada grupo.

Dessa forma, concordamos com Grecco (2009, p. 1), quando afirma que “para pensar criticamente é necessário estimular o ato reflexivo, o que significa desenvolver a capacidade de observação, análise, crítica, autonomia de pensar e de ideias, ampliar os horizontes, tornar-se agente ativo nas transformações da sociedade, buscar interagir com a realidade.”

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta envolvendo o uso de paródias no ensino de Geografia foi desenvolvida durante a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia I do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, que possui como ementa a discussão sobre a Institucionalização da Geografia Escolar; a Formação de professores de Geografia; as Concepções do processo de ensino-aprendizagem na Geografia; o Currículo; a Escola e a Geografia.

Nesse curso, a Disciplina Metodologia do Ensino de Geografia I está na área do conhecimento denominada de “Área Didático-Pedagógica”, de acordo com o estabelecido na distribuição dos componentes curriculares do Projeto Político Pedagógico do Curso (2016), no qual foram criadas quatro áreas de conhecimento (Quadro 2).

Quadro 2 – Áreas do Conhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UEPB, Campus I

Áreas do Conhecimento			
Área Física	Área Humana	Área Técnica	Área Didático-Pedagógica
A área Física encontra-se diretamente vinculada ao conhecimento geográfico e deve fornecer a base para o entendimento das estruturas da natureza em sua dinâmica, enquanto condição e meio das relações historicamente estabelecidas pela sociedade e natureza na produção do espaço.	Os conteúdos trabalhados por essa área fornecem aos alunos elementos para o entendimento da sociedade enquanto produtora e transformadora do espaço e capaz de pensar sua realidade, propor soluções para os seus problemas e intervir no ambiente.	A área do conhecimento técnico fornece informações para localização, leitura, interpretação e representação espacial considerando a relação sociedade natureza no período técnico, científico e informacional. Fornece informações e habilita o aluno para elaboração e execução de projetos, pesquisa e extensão na área da Geografia.	A área tem como objetivo habilitar o aluno para desenvolver atividades de ensino e pesquisa em escolas de nível fundamental e médio, analisando o papel do ensino de geografia na compreensão e transformação da sociedade/natureza.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UEPB, Campus I (UEPB, 2016, p. 40)

Apesar da divisão em áreas do conhecimento, destaca-se no Projeto Pedagógico que essas áreas não são excludentes ou isoladas, todas tendo o propósito de formar e habilitar o graduando para a futura profissão de professor da Educação Básica, como também para o exercício de pesquisa e extensão durante o desenvolvimento da vida acadêmica (UEPB, 2016).

Sendo assim, apesar da disciplina Metodologia do Ensino de Geografia I estar mais ligada ao desenvolvimento de práticas voltadas e pensadas para a atuação professoral, não se pode deixar de destacar a importância que os outros componentes curriculares possuem em relação ao desenvolvimento de metodologias que possam ser usadas nas escolas pelos licenciandos, visto que o pensar a escola deve acontecer em todas as disciplinas, seja da área física, humana ou outra.

Diante do exposto, a proposta do uso de paródias foi pensada buscando instigar os licenciandos a problematizarem e pensarem criticamente temáticas que estão em constantes discussões na sociedade contemporânea como a saúde, segurança, moradia e educação. De acordo com Neto e Portela (2016, p. 4), “Propor atividades desafiadoras traz motivação aos

alunos, fazendo com que os mesmos sejam incentivados a buscar o conhecimento por seu próprio interesse, coletando dados e estudando conceitos.”

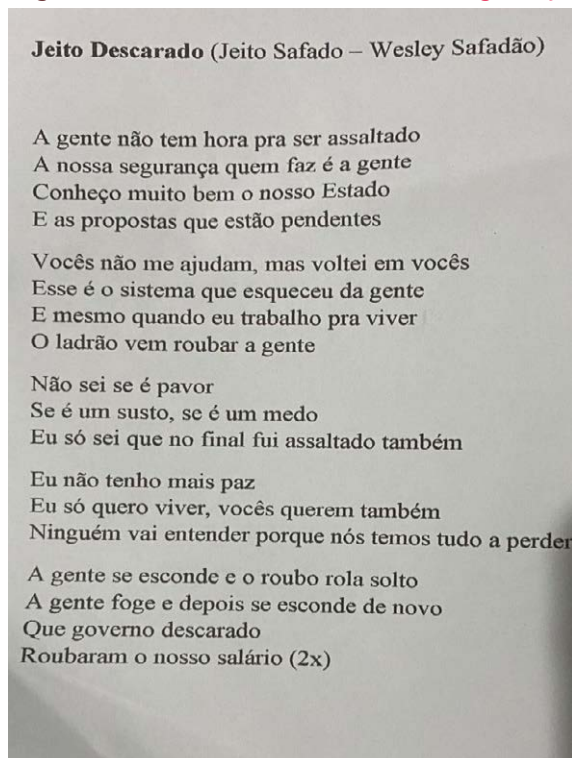
A fim de compor a proposta didático-metodológica, foi tomado como base para discussões do texto “Reinventando o Ensino de Geografia” de Maria Lúcia de Amorim Soares, publicado como capítulo do livro “Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa” organizado por Nídia Nacib Pontuschka e Ariovaldo Umbelino de Oliveira, da editora Contexto (2006). Participaram da atividade 16 alunos da turma que, posteriormente, se dividiram em 4 grupos, sendo designado um tema para cada equipe.

Do início da proposta até a apresentação final, a turma teve 15 dias para a elaboração da paródia e discussões das temáticas em sala de aula. Ao longo das semanas, percebeu-se o engajamento dos participantes dos grupos que trouxeram músicas que gostavam para os colegas e opinavam sobre transformá-las nas paródias solicitadas. Desse modo, notou-se que essa atividade gerou uma colaboração mútua entre cada grupo, pois instigou os discentes a pensassem juntos a construção das letras das paródias e o debate que seria proposto em sala de aula.

Diante disso, devemos pensar que do mesmo modo que os licenciandos se envolveram na proposta e revelaram os seus gostos musicais e o porquê do grupo ter escolhido certa música, na Educação Básica isso poderia ser uma possibilidade para se trabalhar temas atuais, envolvendo atividades didático-pedagógicas coletivas. Além disso, os jovens gostam de diferentes estilos musicais, que vão do nacional ao internacional, o que contribui para a interação, a aprendizagem com seus pares e o compartilhamento de saberes. Segundo Faustino *et al.* (2020, p. 2), “a música faz parte do nosso dia a dia; está presente nas rádios, na televisão e nos aparelhos celulares”.

Na paródia sobre a segurança (Figura 1), os alunos utilizaram uma música de Wesley Oliveira da Silva, um cantor de forró muito conhecido no Brasil e até mesmo no mundo.

Figura 1 – Paródia destacando o tema segurança



Fonte: Produzido pelos alunos da disciplina Metodologia do Ensino de Geografia I (2018)

Nessa paródia, buscou-se instigar os alunos a pensarem sobre a segurança pública e os diversos escândalos de corrupção que aconteceram e acontecem no Brasil constantemente. Apesar de haver uma crítica ao sistema, percebe-se a presença do humor na letra da paródia, que fez os alunos se divertirem muito ao longo da apresentação. Ao escolher a paródia como estratégia metodológica para discutir temas/problemas sociais, a intenção era se valer de suas múltiplas funções. A paródia é um gênero textual que parte de uma desconstrução para uma reconstrução e dentre suas funções estão à sátira aos costumes, à crítica social, o humor sarcástico ou irônico e a reflexão problematizadora da sociedade.

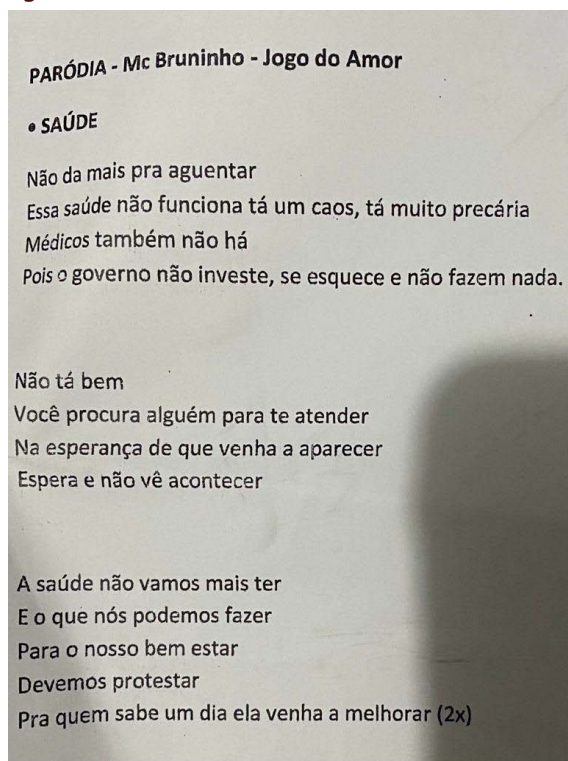
De acordo com Simões (2012, p. 7),

No caso de uma paródia musical, escreve-se um novo texto (letra) para uma música já conhecida, mantendo-se seus aspectos melódicos, harmônicos e rítmicos, ou variando-se

apenas pequenos elementos para melhor atender a métrica da canção. Entretanto, neste processo de reescrita, altera-se o sentido do texto, na maior parte das vezes para gerar um efeito cômico, provocativo ou de interseção a algum tema que esteja em alta em determinado contexto político, histórico ou social. Por conseguinte, cabe ao interlocutor o conhecimento dos diversos tipos de relações que este texto mantém com outros textos, a fim de se alcançar os efeitos estilísticos desejados.

Na temática sobre a saúde, os discentes produziram a paródia a partir da música “Jogo do Amor” de Mc Bruninho (Figura 2). Nessa paródia, buscou-se demonstrar a situação da saúde pública no Brasil, onde em muitos lugares as pessoas não têm acesso ao sistema básico de saúde.

Figura 2 – Paródia destacando a temática da saúde



Fonte: Produzido pelos alunos da disciplina Metodologia do Ensino de Geografia I (2018)

A partir do exposto, percebe-se que os alunos escolheram músicas que eles gostavam de escutar em seu cotidiano. Nesse sentido, é importante vermos que o *Funk*, *Forró*, *Sertanejo*, *MPB*, *Rock*, entre outros gêneros musicais, devem ser considerados na construção das paródias, pois os alunos são oriundos de contextos socioespaciais diversos, no qual trazem consigo gostos, costumes e crenças que precisam ser consideradas no cotidiano escolar. De acordo com Fuini (2013, p. 96), “É necessário ressaltar que estamos em um país de grande diversidade cultural e de rico acervo musical, possibilitando a exploração pedagógica de diversos conteúdos, ritmos e tradições musicais.”

Ademais, destaca-se a relevância da socialização das paródias com a finalidade de os integrantes do grupo e os demais estudantes conseguirem interagir no âmbito da sala de aula, favorecendo os debates e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo realizado por meio da análise das paródias produzidas na disciplina de MEG 1 (Metodologia do Ensino em Geografia), ficou nítida a importância da utilização de metodologias alternativas na busca de uma efetivação mais abrangente do processo de ensino-aprendizagem. Apesar de aplicado em uma turma de Ensino Superior, as paródias se mostraram muito eficientes na reflexão crítica de assuntos muito relevantes para a sociedade, tais como saúde, educação e segurança pública. Dessa forma, torna-se essencial que o professor busque novas formas de abordagem dos conteúdos, pois além de dinamizar a aula, pode também melhorar a compreensão e interpretação dos conteúdos aplicados.

Ademais, essas metodologias alternativas auxiliam no desenvolvimento da disciplina acadêmica, possibilitando também que o discente observe a importância da aplicação destas nas unidades de Ensino Básico, pois, lamentavelmente, ainda é muito comum a ausência de metodologias inovadoras na abordagem dos conteúdos, principalmente nas aulas de Geografia, onde se dá ênfase ao tradicional ‘decoreba’.

Sabe-se que processo de ensino-aprendizagem não estático (nem deve ser), mas um produto sócio-histórico que está em constante mutação vislumbrando acompanhar as transformações da sociedade em qualquer época. Ele requer adaptações, olhares mais atentos às necessidades contemporâneas

para que cumpra sua função social: o de formar cidadãos mais críticos, responsáveis e que saibam exercer seus direitos e deveres.

Como se trata de um processo evolutivo, o ensino-aprendizagem deve levar em consideração os saberes e o cotidiano dos alunos, principais protagonistas desse processo, pois através dessa prática o estudante passa a compreender os conteúdos a partir de exemplos do seu dia a dia, da sua realidade direta, fomentando a reflexão, despertando a criticidade na busca por melhorias para a comunidade/cidade/estado/país em que está inserido.

Destarte, a utilização de métodos didático-pedagógicos como músicas, vídeos, dinâmicas e outras formas alternativas de abordagem dos conteúdos são fundamentais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem não só com os alunos universitários, mas principalmente com os alunos do Ensino Fundamental e Médio, futuros discentes dos licenciandos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia de ensino na universidade brasileira**: elementos de uma trajetória. Campinas: Papyrus, 2001.

BRIGHENTI, J.; BIAVATTI, V. T.; SOUZA, T. R. de. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n3p281/30483>. Acesso em: 1 set. 2021.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 155-177, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 de set. 2021.

CARVALHO, D. de. O ensino de geografia no curso de humanidades. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, ano I, n. 10, p. 7-13, jan. 1944. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1944_v1_n10_jan.pdf. Acesso em: 3 set. 2021.

CARVALHO, D. de. O sentido geográfico. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, ano III, n. 25, p. 7-11, abr. 1945. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1945_v3_n25_abr.pdf. Acesso em: 3 set. 2021.

FAUSTINO, D. *et al.* Utilização de paródias musicais como ferramenta de ensino para as teorias evolutivas. **Scientia Vitae**, [online], v. 10, n. 29, jul./set. 2020. Disponível em: https://revistaifpsr.com/v10n29_110.pdf. Acesso em: 1 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUINI, L. L. O ensino de Geografia e de seus conceitos através da música. **Revista Geografia**, Rio Claro, v. 38, n. 1, p. 93-106, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/7522/6355>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.

GRECCO, R. M. **Pensamento crítico reflexivo em enfermagem**. In: *Disciplina Administração em Enfermagem I*. Universidade Estadual de Juiz de Fora, Faculdade de Enfermagem, 1 sem. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/22703505/PENSAMENTO_CRITICO_REFLEXIVO_EM_ENFERMAGEMI. Acesso em: 12 ago. 2021.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

NÉRICE, I. G. **Didática geral dinâmica**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

NETO, H. F. dos; PORTELA, M. B. Análise da utilização de paródias no ensino de evolução biológica. In: **I Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências**, p. 1-6, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2016/TRABALHO_EV058_MD4_SA93_ID586_05052016170518.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

SIMÕES, A. C. O Gênero Paródia em aulas de língua portuguesa: uma abordagem criativa entre letra e música. In: **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU,

2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_006.pdf. Acesso em: 2 set. 2021.

SOARES, M. L. de. A. Reinventando o ensino de geografia. *In*: PONTUSCHKA, N. N.;

OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 331-342.

UEPB – UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso – PPC: Geografia (Licenciatura)**, CEDUC. EDUEPB, 2016. 136 p. Disponível em: <https://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/download/0145-2016-PPC-Campus-I-CEDUC-Geografia-ANEXO.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. São Paulo: Papirus Editora, 2006.

VIEIRA, R. **Metodologias de ensino utilizadas nas aulas de geografia**. Pelotas: UFPEL, 2007.

O USO DE WEBQUESTS PARA PROMOVER A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DO EIXO GESTÃO¹

JOAQUIM ROSA DONATO NETO

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (PPGE-Unifesp). joaquim.donato@unifesp.br

JERUSA VILHENA DE MORAES

Profa. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIFESP. Profa. Dra. do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Unifesp. jerusa.vilhena@unifesp.br

1 Texto resultado da pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (PPGE-Unifesp)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar em que medida a aprendizagem baseada na resolução de problemas, a partir do uso de *WebQuests* (técnica de estudo desenvolvida por Dodge, 1995), pode promover a alfabetização científica em estudantes de cursos técnico profissionalizante de nível médio. As diferentes estratégias para o uso das *WebQuests*, elaboradas a partir da aprendizagem baseada na resolução de problemas, podem auxiliar o aluno na compreensão profunda do que é ensinado, ajudando-o a vincular o conhecimento com a realidade, e levando-o a um pensamento mais elaborado, ao pensamento reflexivo, conforme Dewey (1979) ou ao espírito científico, conforme Bachelard (1996). Trata-se de um estudo bibliográfico elaborado a partir da revisão de literatura sobre o tema *WebQuest* para uma pesquisa de mestrado em Educação (em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação da Unifesp). Os resultados (preliminares) identificados na revisão de literatura confirmam que a utilização da técnica de estudo *WebQuest* por meio da metodologia da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (PBL) ao promover uma interação entre os alunos, proporciona um ambiente de estudo colaborativo e facilita a aprendizagem, favorecendo a alfabetização científica.

Palavras-Chave: Ensino Técnico, Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas, *WebQuest*, Alfabetização Científica, Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é investigar em que medida a aprendizagem baseada na resolução de problemas, a partir do uso de *WebQuests*, pode promover a alfabetização científica em estudantes de cursos técnico profissionalizante de nível médio.

O estudo traz como justificativa o fato de que o Ensino Técnico Profissionalizante assume uma importante responsabilidade de formar uma grande parcela de jovens que precisam se capacitar para ingressar no mercado de trabalho, especialmente nas classes menos favorecidas, nas quais o ensino superior geralmente não é acessível, pela falta de dinheiro para ingressar na rede privada ou por não terem condições de ingressar nas universidades públicas devido à grande concorrência.

Diante dessa realidade, proporcionar a esses jovens uma educação de qualidade é prerrogativa para que a sociedade seja menos desigual e a partir da formação técnica o estudante consiga uma boa colocação no mercado de trabalho, gerando renda e melhorando suas condições de vida.

Para que haja uma educação de qualidade, além de acesso a recursos materiais e de infraestrutura, cujas descrição ou delimitação fogem ao escopo deste estudo, se faz necessário pensar ou rever as práticas realizadas em sala de aula, na transmissão dos conteúdos para que o aluno compreenda os assuntos abordados em cada disciplina e consiga fazer a relação entre eles, construindo os conhecimentos necessários à uma qualificação profissional que o torne competente para o mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, a utilização de *WebQuest* pode contribuir para que o estudante do ensino técnico profissionalizante do eixo gestão, desenvolva competências e construa conhecimentos (com maior envolvimento e autonomia, qualidades relevantes no mercado de trabalho) uma vez que a própria realização dos estudos com essa técnica favorece o desenvolvimento dessas características.

No levantamento bibliográfico realizado poucos estudos estão relacionados à utilização de *WebQuest* no eixo de gestão. Os trabalhos analisados no Ensino Técnico Integrado ao Médio, foram realizados em disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, como Química ou Física.

Sendo assim, este estudo pretende contribuir para que a técnica *WebQuest* seja divulgada no ensino técnico e incentive a sua utilização tornando o ambiente escolar um ambiente favorável à aprendizagem.

Diante da complexidade em que se dão as atividades humanas, fruto dos avanços tecnológicos e das mais variadas possibilidades da interação, “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão.” (MORIN, 2012, p. 65), ou seja, é atribuída à educação a incumbência de desenvolver um estudante autônomo e reflexivo que consiga interagir e continuar a aprender e se desenvolver no mundo complexo e em constante transformação. A pura e simples transmissão de conteúdos onde o professor ‘deposita’ o conhecimento nas mentes dos estudantes não supre essa exigência.

Para que a escola leve o estudante a perceber que pensar não é apenas emendar uma informação a outra, em uma sequência linear, mas estabelecer relação entre as diversas disciplinas e conteúdos, é necessário conduzi-lo do senso comum ao pensamento científico.

O pensamento comum ou vulgar pode ser entendido como um pensamento cujas principais características são a falta de profundidade e especificidade. É baseado em dados e informações compartimentadas, fragmentadas, como propõe Morin (2012, p. 13) e chamado por Bachelard de pensamento pré-científico. Para este autor, “o pensamento pré-científico não limita seu objeto: mal conclui uma experiência específica, já procura generalizá-la aos mais variados domínios.” (BACHELARD, 1996, p. 84).

Para transpor as barreiras existentes entre o senso comum e o pensamento científico é necessário mudar a perspectiva de uma educação focada só no ensinar, para uma educação que olha e se preocupa com o aprender, para tanto, as práticas didáticas devem considerar o contexto da Alfabetização Científica, para que a escola propicie a cada pessoa “[...] a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que a cerca.” (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 61)

Essa mudança de perspectiva requer o entendimento de que,

A ciência é uma maneira de conhecer o mundo. Ao mesmo tempo um processo, um produto e uma instituição, a ciência permite que as pessoas se envolvam na construção de novos conhecimentos e usem as informações para atingir os fins desejados. O acesso à ciência - seja usando conhecimento ou criando-o - requer algum nível de familiaridade com o empreendimento e a prática da ciência: nos referimos a isso como alfabetização científica. (SNOW; DIBNER, 2016, p. 1)

Mudar de uma concepção de educação na qual o estudante é visto como objeto ao qual se transmite conhecimento para uma nova concepção em que o aluno seja visto como sujeito do processo e que em conjunto com o professor e colegas constrói o conhecimento requer metodologias que tenham como base o diálogo e favoreça uma postura ativa do estudante.

Essas metodologias são chamadas de Metodologias Ativas por colocar o estudante em uma postura ativa em relação ao conhecimento diferente da concepção tradicional e,

[...] propiciam aos alunos adquirir mais autonomia em relação à aprendizagem, uma vez que contribuem para a construção de saberes que permitirão o desenvolvimento de competências que favoreçam a aprendizagem com autonomia. (CASTELLAR; MORAES, 2016a, p. 89)

Dentre as metodologias para envolver o conteúdo em uma problematização e engajar o estudante no processo de aprendizagem, destacamos o *Problem Based Learning* (PBL), - aprendizagem baseada em problemas - usada inicialmente nos cursos de medicina na Universidade de McMaster, no Canadá, na década de 1960. Tinha como objetivo capacitar melhor os estudantes que saíam formados tecnicamente, mas enfrentavam dificuldades de relacionar os conceitos e teorias aprendidos na universidade com a vida prática nos hospitais e consultórios onde atuavam. (SAVIN-BADEN, MAJOR, 2004; LEITE, ESTEVES, 2005; MORAES, 2010; CASTELLAR, MORAES, 2016b).

Adotar uma nova metodologia de ensino, como o PBL, exige também um olhar diferenciado para a avaliação, uma vez que uma avaliação realizada com critérios bem definidos permite compreender as dificuldades, corrigir estratégias ou procedimentos, retomar conceitos que não foram compreendidos adequadamente, o que contribui para atingir os objetivos de aprendizagem no processo educativo.

A seguir será apresentado um estudo sobre as *WebQuests*, descrevendo suas etapas e processos, com o objetivo de apresentá-las como sugestão para integrar os dois processos: de aprendizagem e de avaliação, que são praticados separadamente, mas, para atingir os objetivos de aprendizagem devem ser compreendidos e realizados em conjunto.

Webquests

Uma *WebQuest* é uma técnica de ensino criada por Bernard Dodge em 1995 e conceituada por ele como “[...] uma investigação orientada na qual

algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da Internet [...]” (DODGE, 1995, p. 1). A principal vantagem e diferença em relação a outras técnicas que usam a internet como fonte de pesquisa é que o trabalho de investigação, análise, seleção e organização realizado pelo professor antes da disponibilização para o estudante, facilita o processo e o envolve, diminuindo as chances de perder o foco e se desviar do assunto. Outra vantagem é que os estudantes não gastam tempo procurando as informações, muitas vezes de fontes não confiáveis.

O termo *WebQuest*, [...] na sua etimologia, faz relação a duas palavras, web (rede de hiperligações) e quest (questionamento, busca ou pesquisa). (SANTOS, 2015, p. 28)

As *WebQuests* podem ser classificadas como curtas ou longas. São consideradas curtas quando planejadas para serem realizadas entre uma e três aulas com o objetivo de levar ao estudante diversas informações e ao final este deve ser capaz de relacioná-las entre si, dando-lhes sentido. As *WebQuests* longas são planejadas para serem realizadas entre uma semana e um mês e o estudante deve ser capaz de compreender conceitos e transformá-los em conhecimentos aplicáveis em situações cotidianas. (DODGE, 1995).

Neves (2006, p. 23) cita a terminologia *Slam Dunk* para descrever uma *WebQuest* cujo prazo para resolução é de apenas uma aula.

Conforme DODGE (1999a) elaborar uma *WebQuest* é uma tarefa desafiadora e requer atenção e cuidado para que não se torne a reprodução de uma lista de exercícios para serem resolvidos em computador. Para que a *WebQuest* tenha qualidade e promova uma aprendizagem significativa, em sua elaboração é necessário considerar as diretrizes curriculares estabelecidas pelos órgãos competentes; considerar como principal recurso o uso da internet e propor atividades que mobilizem os alunos a dar um passo além de entender ou ‘decorar’ o assunto ensinado.

Uma *WebQuest* deve levar o aluno a uma compreensão profunda e vinculada com a realidade e a um pensamento mais elaborado, ao pensamento reflexivo, conforme Dewey (1979) ou ao espírito científico, conforme Bachelard (1996).

O professor deve estar atento ao que é proposto pelo currículo para garantir que os estudantes tenham acesso e compreendam os conteúdos, uma vez que preparar uma *WebQuest* não é apenas para que os alunos gostem da aula, por ser realizada com a utilização de tecnologias que lhes são familiares, mas para favorecer a aprendizagem.

“As *WebQuests* têm a virtude da simplicidade.” (DODGE, 1995, p. 4), possuem uma sequência lógica que direciona a pesquisa, estabelecem os critérios de avaliação e o que se espera como resultado desejado, sendo assim, desde o início todos sabem o que deve ser realizado pelo grupo e o que deve ser entregue ao final da investigação.

A estrutura da *WebQuest* proposta por Dodge (1999b) é composta por introdução, tarefas, processos, avaliação, conclusão e créditos ou página do professor tem sido aplicada e adaptada em diferentes cenários.

A Introdução, deve apresentar a atividade ou lição aos alunos, definir o cenário e a questão orientadora sobre a qual a *WebQuest* se desenvolverá. O principal objetivo da introdução é atrair e prender a atenção do aluno e despertar seu interesse para aprender, para atingir esse objetivo deve conter elementos que vinculem os conhecimentos prévios dos alunos ao tema que será estudado e/ou relacionar os assuntos veiculados nos noticiários que possam ser usados como ponte para despertar no aluno o interesse pelo assunto. (DODGE, 1999b)

A tarefa tem como objetivo descrever o que o aluno deve apresentar como produto da aprendizagem. As etapas pelas quais os alunos passarão para chegar ao produto final devem ser descritas na seção Processo. (DODGE, 1999b)

Para o autor,

A tarefa é a parte mais importante de uma *WebQuest*. Ela fornece um objetivo e foco para as energias do aluno e torna concretas as intenções curriculares do designer. Uma tarefa bem projetada é factível e envolvente e estimula o pensamento dos alunos que vai além da compreensão mecânica. (DODGE, 2002, p. 1)

Devido à sua relevância para o sucesso da *WebQuest*, Dodge (2002) apresenta diversas possibilidades para as tarefas, que vão de atividades de recontar, consideradas simples; tarefas de compilação, que tem como objetivo analisar diversas fontes e compilar as informações pesquisadas nos diferentes meios; tarefas misteriosas, que tem como principal característica, despertar a curiosidade; tarefas jornalísticas, para despertar o interesse pela investigação; tarefas de design, que solicitam a criação de produtos, considerando restrições para desenvolver habilidades de negociação e criatividade; tarefas criativas de produto, com foco na criatividade e autoexpressão; tarefas de construção de consenso; tarefas de persuasão; tarefas de julgamento, que simulam um julgamento real e incentivam argumentação;

tarefas de autoconhecimento; tarefas analíticas, para desenvolver a observação aos detalhes e verificar semelhanças e diferenças e tarefas científicas, cujas principais características são:

- “criar hipóteses com base na compreensão de informações básicas fornecidas por fontes on-line ou off-line;
- testar as hipóteses por meio da coleta de dados de fontes pré-selecionadas;
- determinar se as hipóteses foram apoiadas e descrever os resultados e suas implicações na forma padrão de um relatório científico.” (DODGE, 2002, p. 7)

As tarefas podem ser apresentadas aos estudantes em forma de demanda ou ordem (LEITE et al., 2012, LEITE et al., 2015), ou seja, exige que os alunos façam algo ou na forma de pergunta, cuja resposta não é possível encontrar e copiar, mas deve ser elaborada conforme a realização da *WebQuest*.

Na etapa processo, devem ser descritas as etapas que os alunos devem seguir para chegar ao produto final que foi solicitado na atividade.

Os recursos, que na primeira versão, em 1995 eram apresentados em tópico separado, agora são considerados como parte do processo. É importante ressaltar que em recursos devem ser listados os materiais específicos para examinar em cada ponto do projeto, que podem ser links, arquivos, bibliografias entre outros que auxiliarão os estudantes na elaboração da tarefa.

Esta seção também deve fornecer orientações sobre como organizar as informações coletadas, pode sugerir o uso de fluxogramas, tabelas de resumo, mapas conceituais ou outras estruturas de organização. Essas orientações são imprescindíveis para que o estudante consiga compreender as informações e posteriormente transformá-las em conhecimentos.

Para o acompanhamento do processo pode-se criar uma lista de verificação, como a sugerida por Dodge, (1999c) e que pode ser utilizada pelo professor e pelos estudantes para auxiliar na elaboração de todos os passos necessários para que a *WebQuest* seja realizada com sucesso. Se houver a elaboração da lista, deve-se disponibilizá-la na etapa processo.

Os recursos disponibilizados devem ser analisados em detalhes pelo professor para garantir a qualidade e a diversidade das informações oferecidas aos alunos, para tornar o processo de pesquisa mais envolvente,

disponibilizar formatos diferenciados de material, como vídeos, textos, imagens etc.

Na seção avaliação é importante que os estudantes sejam comunicados com clareza sobre os critérios de desempenho com os quais serão avaliados, pois, “ao escolher cuidadosamente uma série de dimensões para avaliar, deixamos nossas expectativas mais claras e nosso feedback é muito mais útil.” (DODGE, 2001, p. 1).

A elaboração da avaliação, proposta por Dodge, permite que a avaliação seja considerada como integrante do processo de ensino e aprendizagem. A partir da lista de critérios estabelecidos e apresentados ao estudante já no início do processo, a avaliação ou atribuição de nota ou menção deixa de ser o foco do processo e o objetivo passa a ser a aprendizagem.

A lista de critérios deve ser elaborada considerando o tipo de tarefa solicitada e as dimensões devem proporcionar ao aluno a mobilização de raciocínios que o levem do senso comum ao pensamento crítico. Não há uma quantidade ideal para os critérios, mas após a seleção é necessário descrever de modo claro o que se considera ideal, ou seja, o que o aluno deve apresentar para ser bem avaliado e demonstrar que realmente compreendeu a lição.

A conclusão deve permitir aos alunos chegar a uma síntese dos assuntos abordados na *WebQuest* e que conhecimentos foram construídos ao realizar a atividade, bem como provocar os mesmos com perguntas e indicações de links e bibliografias para a continuidade nos estudos sobre o tema.

Nos créditos ou página do professor é importante agradecer aos colaboradores e listar todas as referências usadas para elaborar a *WebQuest*. Importante ressaltar que essas fontes não são as indicadas para os alunos realizarem as pesquisas, mas as fontes que possibilitaram a sua elaboração.

Para que as *WebQuests* atendam as expectativas e atinjam a finalidade proposta por Dodge precisam ter alma, ou seja, precisam ter tarefas autênticas, criativas e elegantes, no sentido de possuir harmonia entre as partes, que favoreçam o trabalho em equipe, o compartilhamento de saberes e a compreensão dos conteúdos. (BARATO, 2004)

Uma *WebQuest* com alma, “importa-se menos com extensão dos conteúdos e mais com o aprofundamento de estudos.” (BARATO, 2004, p. 10). Isso não significa abandonar o currículo ou tratar os conteúdos superficialmente, quer dizer que a atividade ou tarefa terá foco e se aprofundará em um assunto por vez, o que permitirá ao estudante manter o foco no tema específico. Como não gastará tempo fazendo levantamento de informações

entre todas as fontes disponíveis na internet (nem sempre confiáveis) tornará o estudo mais eficiente, permitindo o avanço de modo mais rápido pelos temas da grade curricular e com a profundidade necessária para a construção do conhecimento.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada para a elaboração deste artigo é do tipo bibliográfica que, segundo Marconi e Lakatos (2007), compreende fases distintas que vão da escolha do tema à redação do texto, passando pela elaboração do plano de trabalho, localização das obras, fichamento, análise e interpretação.

Na pesquisa bibliográfica, a coleta de dados “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2008, p. 50) e tem como principal vantagem “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 2008, p. 50).

Para selecionar as fontes de pesquisa para embasamento teórico sobre o tema *WebQuest* foram realizadas pesquisas durante o mês de outubro de 2020, com o descritor “*WEBQUEST*”, considerando o período de 2016 a 2020, nas plataformas abaixo, de acordo com os refinamentos apresentados:

- ERIC - Education Resources Information Center - Centro de Informações sobre Recursos Educacionais (<https://eric.ed.gov/>)
- SciELO - Scientific Electronic Library Online - Biblioteca Eletrônica Científica Online (<https://www.scielo.br>)
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<https://bdtb.ibict.br/>)

Na plataforma ERIC foram identificados 227 títulos no total, sendo que 33 publicados entre 2016 e 2020 e após o refinamento com o descritor “aprendizado ativo” resultaram 15 títulos.

Na plataforma SciELO.br foram identificados 11 títulos no total, utilizando o descritor “*WebQuest*” no campo busca, considerando a pesquisa em todos os índices.

Na plataforma BDTD foram utilizados os descritores “*WebQuest*” e “Aprendizagem baseada em problemas” e foram identificados 34 títulos para o período pesquisado.

Após a leitura e análise do resumo destas fontes, foram selecionadas para estudo as que atendiam os objetivos da pesquisa. A partir das

publicações selecionadas e análise de suas referências bibliográficas, novas fontes foram selecionadas que também foram analisadas para compor a revisão de literatura que embasa este artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na literatura pesquisada para fins desse estudo constatamos que o uso de *WebQuest* apresenta-se como instrumento que favoreceu a aprendizagem e, nos casos em que não houve registro de elevação no nível de conhecimento dos estudantes nos testes realizados, houve aumento no interesse, na autogestão dos estudos e na concentração que são fatores que a longo prazo certamente trarão benefícios aos estudantes.

Em um estudo realizado no estado americano do Nebraska, (GASKILL et al., 2006) com 72 alunos do ensino médio de uma escola rural foram realizadas duas experiências para comparar os resultados dos níveis de aprendizagem dos estudantes.

A primeira experiência, na disciplina de história, para aprender sobre os assassinatos dos presidentes dos Estados Unidos e os impactos na história, a turma foi dividida entre o laboratório de informática e sala de aula convencional. Todos os alunos realizaram um pré-teste com quinze questões. Nos quatro dias seguintes, os alunos da sala de aula convencional ouviram o professor, fizeram anotações, assistiram a um filme e participaram de discussões sobre o assunto em questão e os alunos do laboratório de informática trabalharam na resolução de uma *WebQuest*, cujo produto final era uma apresentação em PowerPoint. Os pesquisadores realizaram entrevistas com 12 alunos que foram selecionados aleatoriamente.

A segunda experiência foi realizada na disciplina de ciências para estudar o tema rochas e minerais. A turma foi dividida aleatoriamente em 31 alunos em um grupo de *WebQuest* e 41 alunos para a sala convencional. Todos os alunos realizaram um pré-teste de 22 itens. Também foram usadas quatro aulas e como na experiência 1, um grupo de alunos participou de aulas convencionais e o outro resolveu uma *WebQuest* e elaborou uma apresentação em PowerPoint. Os pesquisadores realizaram entrevistas não estruturadas com o professor da disciplina e com oito alunos selecionados aleatoriamente.

Ao final das sequências de aulas, os alunos foram submetidos a um pós-teste.

Em uma das experiências, a instrução convencional levou a um aprendizado significativamente maior do aluno e na segunda, não houve diferenças significativas nos resultados de aprendizagem entre a instrução convencional e a realizada com a *WebQuest*, mas os autores concluíram que com a *WebQuest*, “os alunos analisam um corpo de conhecimento, transformam-no de alguma forma e demonstram uma compreensão profunda do material, criando um produto final ao qual outros podem reagir ou responder.” (GASKILL et al., 2006 p. 133)

O estudo realizado por Ikpeze e Boyd (2007) em uma pequena cidade dos Estados Unidos com 6 alunos da quinta série, em uma escola primária da rede pública teve como objetivo demonstrar como a utilização de *WebQuests* com várias tarefas poderia enriquecer as interações entre os estudantes e incentivar a alfabetização científica. O conteúdo do estudo estava relacionado aos problemas ambientais e entre as tarefas solicitadas, destacamos a dramatização, a escrita de uma poesia, participação em um jogo eletrônico relacionado ao tema, além de atividades em grupos. Com a realização dessas atividades a proposta esperava que os estudantes chegassem ao final aptos a reunir dados, resumir, analisar, sintetizar, avaliar e transformar informações, desenvolvendo assim o pensamento crítico.

Os principais problemas encontrados durante a realização da *WebQuest* estavam relacionados a dúvidas sobre a navegação, sobrecarga de informações e distração provocados pela grande quantidade de informações e possibilidades trazidas pela internet, além da dificuldade dos alunos em fazer conexões entre o que estudavam e os problemas ambientais.

As autoras afirmam que “os resultados deste estudo sugerem que as *WebQuests* são uma maneira natural de ensinar habilidades de alfabetização e tecnologia simultaneamente, imergindo os alunos na solução de problemas autêntica.” (IKPEZE; BOYD, 2007, p. 647).

Ressaltamos que o estudo foi realizado em uma escola que possuía um laboratório de informática bem equipado e que em cada sala de aula havia um ou mais computadores com acesso à internet e que 99% das escolas dos Estados Unidos possuíam acesso à internet à época da publicação do artigo. (IKPEZE; BOYD, 2007)

O estudo realizado por Neves (2006), em Portugal, com 48 alunos, do quinto ano de escolaridade divididos em duas turmas de 24 alunos cada, na disciplina de ciências, para ensinar o tema a importância da água para os seres vivos, comparou a utilização de *WebQuests* curtas e longas e concluiu que tanto as *WebQuests* curtas como longas criaram um ambiente de

estudo prático e produtivo que permitiu aos alunos selecionar e analisar as informações trabalhar em conjunto e elaborar cartazes criativos e com informações relevantes que era o produto final solicitado aos alunos. O estudo conclui também que:

Nas *WebQuests* curtas as tarefas eram menos abrangentes, o que pode ter feito com que os alunos não se tenham cansado e desconcentrado tanto, dado que não tinham que esperar muito tempo por feedback. (NEVES, 2006, p. 108)

As *WebQuests* curtas possuem a vantagem de prender a atenção do estudante, principalmente dos mais jovens que perdem o foco com grande facilidade ao usar tecnologias que permitem acessar assuntos tão variados e que capturam sua atenção devido à utilização de tantos recursos midiáticos, como imagens, sons e movimentos.

Para Unal e Karakus (2016) que realizaram estudos na Turquia com alunos do sétimo ano em uma escola pública, cujos temas estudados foram ecossistemas e sistema solar, com o objetivo de aprimorar o uso de tecnologias nas escolas, com vistas a atender a um projeto governamental para garantir a igualdade de oportunidades de acesso aos estudos utilizando computadores e tablets conectados à internet “[...] pode-se dizer definitivamente que o método *WebQuest* aumenta a atitude dos alunos em relação ao aprendizado com suporte na web.” (UNAL; KARAKUS, 2016, p. 1599)

O estudo realizado por Raimundo (2017) na Universidade Federal de Ouro Preto, em Minas Gerais, com alunos de licenciatura em Ciências Biológicas, buscou avaliar em que medida o uso de *WebQuests* pode contribuir para uma aprendizagem significativa. O autor usa como tema a divisão celular, processos de mitose e meiose e o produto final solicitado aos grupos de estudantes foi a construção de mapas conceituais que foram avaliados pelo pesquisador como satisfatórios, uma vez que apresentavam conceitos e termos de ligação, estrutura hierárquica e organização, favorecendo assim a aprendizagem significativa, teoria elaborada por David Ausubel na década de 1960.

Nos estudos de Ramos (2019) a pesquisadora tem como objetivo investigar se a experimentação apoiada na metodologia da Resolução de Problemas pode ser uma alternativa viável para potencializar o Ensino de Química na Educação Profissional e Tecnológica e embora o foco não seja exclusivo em *WebQuests*, reconhece que essa metodologia, bem como a utilização de recursos tecnológicos como redes sociais se mostraram

eficazes como instrumentos para estimular a participação dos estudantes. Na *WebQuest* elaborada pela autora, não é mencionada a etapa página do professor e o componente processo foi dividido em três etapas para facilitar a compreensão e realização da investigação.

Em outro estudo realizado no Brasil, na Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, cujo objetivo era avaliar a qualidade das tarefas propostas para as *WebQuests* elaboradas por dois grupos de estagiários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Química, o pesquisador constatou que as propostas dos estagiários não atingiram níveis de habilidades de pensamento superior, sendo assim, não deveriam ser classificadas como *WebQuests* e sim como *WebExercises*, ou exercícios realizados com auxílio da internet, o que reforça a ideia de que “[...] para ser uma verdadeira WQ a atividade deve incluir tarefas que solicitam a transformação da informação pesquisada em um novo produto ou nova informação fruto das reflexões dos educandos.” (FARAUM JUNIOR, 2017, p. 43). Outro aspecto importante apresentado no estudo é a falta de capacitação dos novos professores para a utilização das tecnologias e de novas metodologias de ensino.

A evidência da necessidade de capacitação dos professores para a utilização de novas metodologias, relacionadas às tecnologias também aparece nos estudos de Neves, 2006; Ikpeze e Boyd, 2007; Leite et al., 2007; Santos, 2015; Gonçalves, 2016; Raimundo, 2017; Bansal e Dutt, 2019; Ramos, 2019.

A falta de capacitação reflete diretamente na qualidade das *WebQuests* elaboradas e disponibilizadas, conforme demonstra os estudos de Leite et al. (2012) Leite et al. (2015). No primeiro estudo foram analisadas 26 *WebQuests* sob a temática Som e Luz, destinadas a alunos do 8º ano de escolas portuguesas. Os autores concluíram que as *WebQuests* apresentavam “pouca qualidade científico-pedagógica, bem como pouca exigência cognitiva e precisam ser melhoradas para se tornarem compatíveis com o ensino orientado para a ABRP” (LEITE et al., 2012, p. 439). No segundo estudo foram analisadas 92 *WebQuests* relacionadas ao tema Sustentabilidade da Terra disponibilizadas nos sites de escolas e universidades portuguesas. Este estudo tinha como objetivo verificar em que medida elas estavam alinhadas com os propósitos do PBL. A conclusão foi que grande parte das *WebQuests* não atendem aos requisitos do PBL, “[...] pois incluíam tarefas cognitivamente pouco exigentes que pediam a lembrança de informações e desenvolvimento de produtos que não exigiam muita criatividade.” (LEITE et al., 2015, p. 164). A análise foi feita levando em consideração o título da *WebQuest*, o tipo, formato e nível

cognitivo da tarefa, o tipo de contexto no qual a tarefa estava inserida, o tipo de produto final, as condições sociais para os alunos realizarem a tarefa e os agentes e dimensões de avaliação. Os autores destacam que os professores antes de usar *WebQuests* prontas, devem proceder a uma análise criteriosa a fim de verificar se elas estão alinhadas ao PBL e com os objetivos de aprendizagem.

Lappas e Kritikos em artigo publicado em 2018 após usarem *WebQuests* com um grupo de nove alunos do ensino superior, na Grécia, para a aprendizagem de matemática aplicada perceberam que “os resultados indicaram que há uma forte mudança na compreensão conceitual dos alunos.” (LAPPAS; KRITIKOS, 2018, p. 56). Após a realização das tarefas propostas para as *WebQuests*, os alunos foram capazes de compreender o propósito da pesquisa científica, desenvolver o pensamento estratégico e crítico, se comunicar e resolver os conflitos através da participação em projetos da equipe, desenvolver habilidades de apresentação e habilidades de programação de computadores e aplicar conceitos numéricos para solucionar problemas. Mesmo assim, os autores afirmam que não se trata da “[...]” substituição dos métodos convencionais de ensino no ensino superior (palestras, tutoriais, seminários, etc.)” (LAPPAS; KRITIKOS, 2018, p. 46), mas que a utilização de tecnologias e metodologias como as *WebQuests* podem aumentar consideravelmente a qualidade do ensino nos cursos de graduação.

Estudos realizados na cidade de Chipre (ZACHARIA et al., 2010) com 38 alunos da sétima série, em uma escola pública, na disciplina de ciências para estudar o assunto aquecimento global e mudanças climáticas teve como objetivo investigar o efeito de duas diferentes abordagens de aprendizagem cooperativa (Abordagem Cooperativa *Jigsaw* e a Abordagem Cooperativa Tradicional) e verificar qual delas favorece a aprendizagem. O estudo também buscou identificar os problemas enfrentados pelos alunos nos estudos realizados por meio de *WebQuests* e sugerir práticas para superar esses problemas.

A tarefa solicitada aos alunos ao estudar a *WebQuest* era coletar dados do material disponibilizado e emitir um relatório sobre o assunto.

Os resultados mostraram que ambas as abordagens foram eficientes em termos de aprendizagem e compreensão conceitual e que não houve diferenças entre as duas abordagens.

Para identificar os problemas ou dificuldades encontradas pelos estudantes os autores realizaram entrevistas com 12 alunos escolhidos aleatoriamente. Identificaram problemas relacionados às instruções a serem

seguidas; relacionados ao material disponibilizado, no sentido de sistematizar as informações dos sites, que foram descritos como muito ricos, mas pouco transparentes, ou seja, material de qualidade, mas que exigia maior dedicação para sua compreensão; problemas relacionados à funcionalidade da plataforma, pois os estudantes encontraram dificuldades em utilizar o bloco de anotações e, interação entre os alunos, principalmente no grupo que realizou a *WebQuest* com a abordagem *Jigsaw*, devido à necessidade de explicar o conteúdo para os outros membros do grupo.

Outro destaque da entrevista foi o relato de uma estudante que sentiu falta de tempo para refletir individualmente sobre os assuntos que estudou (ZACHARIA et al., 2010, p. 416).

Em artigo de 2012, o professor Subramaniam, da Universidade do Texas, ao analisar os benefícios das *WebQuests* para a aprendizagem dos conceitos de ciências, sugere uma revisão na estrutura proposta por Dodge (1995), que vem ao encontro dessa expectativa. Em sua proposta a atividade de reflexão continuaria sendo em grupos, mas acreditamos que favoreceria a reflexão. Em tradução direta, sua proposta poderia ser chamada de “modelo de *WebQuest* bem construída” que teria como foco considerar quatro princípios-chave como condição para uma aprendizagem significativa. Os princípios de aprendizagem devem estar centrados no aluno, no conhecimento, na avaliação e na colaboração entre os membros do grupo.

A estrutura proposta pelo autor pode ser observada na tabela 1:

Tabela 1: Modelo de *WebQuest* bem construída

Componentes	Ações do professor	Ações do aluno
Introdução	Projeta e formula a tarefa com base nos objetivos curriculares e no conhecimento prévio dos alunos. Revê e filtra fontes da Internet. O professor reavalia as metas curriculares e revisou as fontes da Internet para incluir experiências de aprendizagem diversas e diferenciadas.	
Tarefa	Apresenta e explica a tarefa para os alunos usando o conhecimento prévio dos alunos.	Introduzido na tarefa.
Compartilhamento de conhecimento	O professor oferece oportunidades para os alunos fazerem conexões entre o conhecimento anterior e o novo conhecimento por meio do uso de ferramentas cognitivas seletivas.	Os alunos discutem, fazem conexões e refletem sobre o conhecimento prévio e o novo conhecimento por meio do uso de ferramentas cognitivas seletivas.
Processo	Fornecer orientação processual e ferramentas cognitivas para completar a tarefa. O professor modela o uso de ferramentas cognitivas para os alunos.	Negociar de forma colaborativa e / ou cooperativa os processos para completar a tarefa.
Fontes de informação	Locais revisados e filtrados por fontes da Internet em uma página da web ou em formato impresso.	Use orientação processual e ferramentas cognitivas para sintetizar informações. Os alunos selecionam uma ou duas fontes adicionais da Internet e fornecem explicações para suas seleções.
Avaliação	Projeta e usa uma rubrica para avaliar a tarefa concluída dos alunos.	Use uma rubrica de forma colaborativa e / ou cooperativa para completar e autoavaliar os requisitos da tarefa.
Compartilhar e revisar		Os alunos apresentam suas tarefas concluídas da <i>WebQuest</i> e autoavaliam coletivamente sua construção de conhecimento usando a rubrica.

Conclusão	Reflete sobre a tarefa concluída em referência aos objetivos curriculares, o conhecimento prévio dos alunos e seu conhecimento recém-construído. Planos para atividades futuras.	Apresente suas tarefas concluídas. Reflita sobre o significado da tarefa concluída em relação aos objetivos curriculares, seu conhecimento prévio e conhecimento recém-construído.
Compartilhar e revisar		Os alunos apresentam, compartilham e revisam suas tarefas concluídas da WebQuest.

Fonte: Adaptado de (SUBRAMANIAM, 2012, p. 241)

As etapas “compartilhamento de conhecimentos” e “compartilhar e revisar” são consideradas pelo autor como oportunidades para que os alunos possam se autoavaliar e consolidar a construção de conhecimento por meio das trocas proporcionadas pela interação com os colegas. Essa percepção também pode ser observada em Leite et al. (2007, p. 18) quando afirmam que “ao resolver *WebQuests*, os alunos podem desenvolver conhecimentos conceituais, epistemológicos e procedimentais, bem como habilidades interpessoais e “aprender a aprender”.

A pesquisa de Santos (2015) foi realizada com 23 estudantes de 3º ano do ensino médio integrado a Mecânica, na disciplina de Química, em um colégio técnico em Santa Maria, Rio Grande do Sul e a aplicação das *WebQuests* buscava introduzir as novas tecnologias na sala de aula. Como produto final foram editados Jornais com notícias sobre os conceitos de Química trabalhados nas *WebQuests*. O autor constatou que a atividade realizada “[...] promoveu uma modificação no modo como os estudantes relacionaram os conceitos científicos, visto que demonstraram disposição e interesse para buscar a solução dos temas apresentados.” (SANTOS, 2015, p. 77).

O autor pondera que as *WebQuests* podem ser consideradas como uma metodologia de ensino pois sua realização permite aos estudantes atingir as cinco dimensões da aprendizagem propostas por Marzano (1992). Essas dimensões são consideradas essenciais para que a aprendizagem de fato ocorra. A primeira dimensão estabelece que os estudantes precisam ter atitudes e percepções positivas sobre a aprendizagem, que pode ser entendida como a disposição para aprender, sem a qual o processo de ensino-aprendizagem não se concretiza, a segunda dimensão está relacionada à capacidade de relacionar a informação nova aos conhecimentos que já possui; a partir disso é possível ampliar e refinar o conhecimento. A última dimensão está relacionada à utilização do conhecimento, ou seja, sua aplicabilidade na tomada de decisões e nas ações cotidianas.

Um outro estudo realizado também na disciplina de Química, (Gonçalves, 2016) com 96 estudantes do 2º ano do Ensino Médio da rede pública no município de Contagem, Minas Gerais, com o objetivo de

verificar as potencialidades da utilização de *WebQuests* para promover um ambiente de Aprendizagem Colaborativa entre os estudantes e favorecer Engajamento Disciplinar Produtivo, concluiu que “[...] a estratégia de ensino *WebQuest* pode contribuir de forma efetiva para o Ensino de Química, [...] o que potencializou a aprendizagem dos conceitos e fenômenos químicos e/ou científicos trabalhados.” (GONÇALVES, 2016, p. 7)

O autor menciona que como todo recurso educacional há limitações e por haver uma estrutura previamente conhecida pode tornar a utilização de *WebQuest* uma prática inflexível ou rotineira e cita que a *WebQuest* tendo origem positivista, pode tornar-se uma armadilha de instrução programada e comportamentalista. (GONÇALVES, 2016, p. 118). Consideramos que as *WebQuests* têm origem construtivista, uma vez que os estudantes não recebem os conhecimentos como prontos e acabados. Os conhecimentos vão sendo construídos à medida em que avançam na realização da tarefa.

Em pesquisa realizada por Silva Filho (2016), com 131 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 1º e 3º anos do Ensino Médio, em um Colégio da Polícia militar do Ceará, com o objetivo de analisar se a utilização de *WebQuest* em aulas de Física traria melhores resultados ao processo de aprendizagem, o autor constatou que a técnica despertou nos estudantes um maior interesse o que certamente pode ser considerado um ganho para o processo.

O autor também destaca que existem *WebQuests* em diversas áreas de conhecimento e que todas apresentam características relevantes, como, abrangência e adaptabilidade; aprendizagem colaborativa; resolução de desafios e questões-problema; ênfase no aluno e no processo; exploração do mundo virtual educativo. (SILVA FILHO, 2016). Essas características trazem dinamismo ao processo de ensino-aprendizagem e tornam o uso de *WebQuest* uma estratégia que facilita e promove a aprendizagem.

O estudo realizado por Bansal e Dutt (2019) em uma escola governamental de Chandigarh, Índia, com 163 estudantes de ciências da nona série, com o objetivo de investigar o efeito do ensino por meio da instrução baseada na *WebQuest* na atitude dos alunos em relação ao ensino pelo modo tradicional concluiu que “[...] os alunos do grupo experimental [*WebQuest*] superaram os alunos do grupo de controle [Ensino tradicional], demonstrando assim o efeito positivo substancial da instrução baseada na *WebQuest* na atitude do aluno em relação às ciências.” (BANSAL; DUTT, 2019, p. 100)

Os autores afirmam que escolher uma metodologia de ensino adequada em um país com uma cultura tão diversa como a Índia não é tarefa simples

e consideram que as *WebQuests* ajudam a direcionar os estudos e manter os alunos focados no conteúdo além de ser uma abordagem construtivista o que favorece uma aprendizagem significativa e eficaz no ambiente de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na revisão de literatura apresentada a utilização de *WebQuests* proporcionou ganhos na aprendizagem de conteúdos e se mostrou relevante também quanto à percepção dos estudantes em relação à ciência e à construção do conhecimento tornando-os aptos a compreender a alfabetização científica como a integração dos conceitos científicos e conhecimentos escolares às ações cotidianas, como cidadão e que também serão requeridas no ambiente corporativo.

Este artigo foi elaborado a partir da revisão de literatura sobre o tema *WebQuest* para uma pesquisa de mestrado em Educação (em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação da Unifesp). A pesquisa ser aplicada em uma turma, no curso técnico em Administração de Empresa.

Recomenda-se que novas pesquisas sejam realizadas nessa área para que a utilização da técnica de estudos *WebQuest* torne-se conhecida e utilizada e assim contribua para uma formação técnica com maior qualidade, o que proporcionará ao estudante a oportunidade de desenvolver os conhecimentos técnicos e as competências que favoreçam a alfabetização científica.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BANSAL, Richa; DUTT, Sunil. Impact of *WebQuest* Based Instruction on Students' Attitude Towards Learning Science. **International Journal of Multidisciplinary Educational Research**. Índia. v. 8, p. 100-109. 2019. Disponível em: [http://s3-ap-southeast-1.amazonaws.com/ijmer/pdf/volume8/volume8-issue4\(3\)-2019.pdf](http://s3-ap-southeast-1.amazonaws.com/ijmer/pdf/volume8/volume8-issue4(3)-2019.pdf). Acesso em: 11 jan. 2021.

BARATO, Jarbas N. El Alma de las *WebQuest*. **Quaderns Digitals**. 2004. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>.

VisualizaArticulo| U.visualiza&articulo_id=7360&traductor=1 Transformado em capítulo no livro *Ordinadors a les aules*, em 2010. (Editora Graó, 2010). Disponibilizado pelo autor em: <https://jarbas.wordpress.com/043-a-alma-das-WebQuests/>. Acesso em: 12 dez. 2020.

CASTELLAR, Sonia M. V. (org); MORAES, Jerusa V. **Metodologias ativas**: introdução - 1. ed. São Paulo: FTD, 2016a. Disponível em: https://issuu.com/editoraftd/docs/metodologias_ativas. Acesso em: 13 out. 2020.

CASTELLAR, Sonia M. V. (org); MORAES, Jerusa V. **Metodologias ativas**: resolução de problemas - 1. ed. São Paulo: FTD, 2016b. Disponível em: D1 metodologias ativas v2 by Editora FTD - issuu. Acesso em: 23 nov. 2020.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Nova tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 4. ed.1979.

DODGE, Bernard (Bernie) J. *WebQuests*: A Technique for Internet - Based Learning. **The Distance Educator**, V.1, nº 2, 1995. Tradução: Jarbas Novelino Barato. Disponível em: https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_WebQuest_original_1996_ptbr.pdf. Acesso: em 05 dez. 2020.

DODGE, Bernard (Bernie) J. Selecting a *WebQuest* Project. 1999a. Disponível em: <http://WebQuest.org/sdsu/project-selection.html>. Acesso: em 10 dez. 2020.

DODGE, Bernard (Bernie) J. The original one-page template. 1999b. Disponível em: <http://WebQuest.org/sdsu/templates/lesson-template1.htm>. Acesso em: 08 dez. 2020.

DODGE, Bernard (Bernie) J. Process Checklist. 1999c. Disponível em: <http://WebQuest.org/sdsu/processchecker.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

DODGE, Bernard (Bernie) J. Creating A Rubric for a Given Task. 2001. Disponível em: <http://WebQuest.org/sdsu/rubrics/rubrics.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

DODGE, Bernard (Bernie) J. *WebQuest* taskonomy: A taxonomy of tasks. 2002. Disponível em: <http://WebQuest.org/sdsu/taskonomy.html>. Acesso em: 05 dez. 2020.

FARAUM JUNIOR, David P. **WebQuest no Ensino de Química**: uma análise das tarefas utilizando a Taxonomia Digital de Bloom. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000213288>. Acesso em: 18 out. 2020.

FARAUM JUNIOR, David P.; CIRINO, Marcelo M. *WebQuest x Webexercises: Uma Análise das Produções de Estagiários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Química Utilizando a Taxonomia Digital de Bloom*. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 26, e20008, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132020000100207&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200008>.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores – Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**, v. 15, 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020

GASKILL, Martonia; MCNULTY, Anastasia; BROOKS, David. W. Learning from *WebQuests*. **Journal of Science Education and Technology**, v. 15, No. 2, p. 133–136. 2006. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10956-006-9005-7>. Acesso em: 30 dez. 2020. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9005-7>.

GONÇALVES, Gleison P. **WebQuest – Potencialidades Pedagógicas da Internet no Ensino de Química**, Belo Horizonte, 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado) – PROMESTRE: Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-ANHNY3/1/gleison_disserta__o_finalizada.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

IKPEZE, Chinwe H.; BOYD, Fenice B. Web-Based Inquiry Learning: Facilitating Thoughtful Literacy With *WebQuests*. **The Reading Teacher**, v. 60, 644–654. 2007. Disponível em: <https://sci-hub.st/10.1598/RT.60.7.5>. Acesso em: 18 out. 2020. DOI:10.1598/rt.60.7.5

LAPPAS, Pantelis Z.; KRITIKOS, Manolis N. Teaching and Learning Numerical Analysis and Optimization: A Didactic Framework and Applications of

Inquiry-based Learning. **Higher Education Studies**; v. 8, No. 1. 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169375.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5539/hes.v8n1p42>

LEITE, Laurinda A.; ESTEVES, Esmeralda. Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na licenciatura em ensino de física e química. **Semantic Scholar**. 2005. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/ea12/c3af31fbd6d1db76ca1eebf73fd87931cdfc.pdf?_ga=2.31612414.13318399.1599411422-428604067.1599411422. Acesso em: 06 set. 2020.

LEITE, Laurinda.; VIEIRA, Patrícia.; SILVA, Rosa. M.; NEVES, Telmo. The Role of *WebQuests* in Science Education for Citizenship. **Interactive Educational Multimedia, IEM**, 15, 18-36. 2007. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10320/1/IEM_Leite_et_al%5b1%5d.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

LEITE, Laurinda; DOURADO, Luís G.P; GOMES, Ana. As *WebQuests* e a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: Um estudo centrado no tema Som e Luz. In J. Domínguez Castiñeiras (Ed.), **Atas do Congresso XXV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales**, 2012. pp. 439-446. Santiago de Compostela: Universidade Santiago de Compostela. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20970/1/As_WebQuests_e_a_ABRP.pdf. Acesso em: 04 dez. 2020.

LEITE, Laurinda; DOURADO, Luís; MORGADO, Sofia. “Sustainability on earth” *WebQuests*: do they qualify as problem-based learning activities?. **Research Science Education**. 2015. Disponível em: <https://sci-hub.tf/10.1007/s11165-014-9417-y>. Acesso em: 18 out. 2020.

MARZANO, R. J. **A different kind of classroom**: Teaching with dimensions of learning. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. 1992. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350086.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MORAES, Jerusa V. de. **A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania**: uma proposta para o ensino de geografia. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São

Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-103955/publico/JERUSA_VILHENA_DE_MORAES.pdf. Acesso em: 07 fev. 2020. DOI:10.11606/T.48.2010.tde-14062010-103955

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina, 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NEVES, Telmo F. S. **O efeito relativo de WebQuests curtas e longas no estudo do tema “Importância da água para os seres vivos”**: Um estudo com alunos portugueses do 5.º ano de escolaridade. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Área de Especialização em Supervisão Pedagógica no Ensino das Ciências da Natureza) - Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia, Portugal. 2006. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6285/1/Disserta%25C3%25A7%25C3%25A3o.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

RAIMUNDO, Rodolfo L. S. **Avanços conceituais em biologia celular mediados por WebQuests**. 2017. 117f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/7795>. Acesso em: 14 dez. 2020.

RAMOS, Thanise B. **A Resolução de Problemas e a Experimentação**: Metodologias para o ensino de Química na Educação Profissional e Tecnológica. 2019. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19224/DIS_PPGEPT_2019_RAMOS_THANISE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 dez. 2020.

SANTOS, Tiarles R. dos. **A Metodologia WebQuest na problematização dos conceitos químicos como estratégia para promover a aprendizagem significativa**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/10669/SANTOS%2c%20TIARLES%20ROSA%20DOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 out. 2020.

SASSERON, Lúcia H.; CARVALHO, Anna M. P. “Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica”. In **Investigações em Ensino de Ciências** – v. 16 (1), 2011, p.

59-77. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/246/172>. Acesso em: 08 ago. 2020

SAVIN-BADEN, Maggi; MAJOR, Claire H. **Foundations of Problem-based Learning**. New York: Open University Press. 2004

SILVA FILHO, Edmo M. **Uma Proposta de aplicação de WebQuests no processo de ensino e aprendizagem de Física**. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Física) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Física, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/23701>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SNOW, Catherine E.; DIBNER, Kenne A. **Science Literacy: Concepts, Contexts, and Consequences**. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, Washington, DC, 2016. Disponível em: <https://www.nap.edu/search/?term=science+literacy>. Acesso em: 08 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.17226/23595>.

SUBRAMANIAM, Karthigeyan. How *WebQuests* Can Enhance Science Learning Principles in the Classroom, **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, v. 85 ed. 6, p. 237-242. 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00098655.2012.698323>. Acesso em: 18 out. 2020. DOI: 10.1080/00098655.2012.698323

UNAL, Ahmet; KARAKUS, Melek A. Interacting Science through Web Quests. Higher Education Studies; **Universal Journal of Educational Research** v. 4: 1595-1600. 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106265.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020. DOI: 10.13189/ujer.2016.040712

ZACHARIA, Zacharias C.; XENOFONTOS, Nikoletta A.; MANOLI, Constantinos C. The effect of two different cooperative approaches on students' learning and practices within the context of a *WebQuest* science investigation. **Education Tech Research Dev**, v. 59, 399–424. 2010. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11423-010-9181-2>. Acesso em: 18 out. 2020. DOI 10.1007/s11423-010-9181-2

O USO DO SIMULADOR EM AULAS DE FÍSICA E MATEMÁTICA

GIRLEIDE MARIA DA SILVA

Mestra pela Universidade Federal de São Carlos/ UFSCar – São Carlos, girleidedasilva@gmail.com

RESUMO

O estudo analisa a utilização dos simuladores computacionais em dissertações e artigos. Descreve como ocorreu a inserção do simulador em suas práticas, quais elos foram feitos aos objetos do conhecimento físico e matemático e quais os resultados obtidos com o objetivo de avaliar em qual momento da aula de Física e Matemática os simuladores se adequam favoravelmente a aprendizagem. As pesquisas foram analisadas seguindo os momentos de aprendizagem propostos por Delizoicov. A metodologia de investigação foi a pesquisa bibliográfica realizada em dissertações e artigos. Tais pesquisas contribuíram para verificarmos como os autores aplicaram o simulador em seus experimentos práticos. Alguns autores concluíram que o uso do simulador, independente do momento da aula, contribuem para aprendizagem de forma igualitária. Entretanto, para outros autores a utilização do simulador em aulas de Física e Matemática, deve estar sempre presente, e se adequa favoravelmente quando o uso ocorre de maneira concomitante as organizações do conhecimento dos conceitos físicos e matemáticos e de forma contextualizada, sequencial e planejada.

Palavras-chave: Ensino, Simuladores, Matemática, Física.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) no Brasil, desde sua origem, jamais fora tema de estudos e interesses educacionais pelos seus princípios e aplicações como no período atual. A presença de professores e estudantes em um mesmo espaço físico no intervalo de tempo pré-estabelecido, com a finalidade de estudarem objetos do conhecimento, conduzindo-se à aprendizagem para o aprimoramento de habilidades, vem dando espaço a aprendizagem atemporal, com indivíduos distanciados fisicamente e envolvidos por uma temática que favorece a utilização de outras fontes de consulta em diferentes meios digitais de informação e comunicação, de modo síncrono ou assíncrono.

Segundo Machado (2015), no Brasil a Educação a Distância torna-se evidente no final do século XIX, por necessidades de informações no campo, ensino que ocorria exclusivamente por trocas de correspondências com finalidades agrícolas e pecuárias.

No século XX, as instituições internacionais privadas ofereciam cursos por correspon-dência, estes cursos eram pagos e tinham caráter profissional. As instituições brasileiras, como: Instituto Monitor e Instituto Universal Brasileiro, foram fundadas por volta de 1940; difundiram o ensino a distância profissionalizante por meio de mídia impressa em livros, catálogos, apos-tilas, moldes, planilhas e outros. (ALVES, 2011)

A mídia impressa foi o primeiro recurso pedagógico utilizado na modalidade do Ensino a Distância no final da década de 40. Implementada pelo ensino radiofônico, e sucedida pela tele-educação na década de 70. Segundo Alves (2011, p.88), em 1976 “é criado o Sistema Nacional de Tele-educação, com cursos através de material instrucional”. As teleaulas abordavam temas que abrangiam o ensino profissionalizante, o ensino fundamental e o ensino médio.

O reconhecimento legal das aulas não presenciais veio a ocorrer em 1996. No artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96 foi assegurado o ensino a distância para todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo cursos de extensão e aperfeiçoamento. As primeiras experiências bem sucedidas se deram com o início da oferta de cursos de pós-graduação em 1997. Porém, foi só em 1999 que o MEC (Ministério da Educação) oficialmente iniciou o pro-cesso de credenciamento das instituições universitárias para atuarem na EAD; processo conso-lidado em 2002. (COSTA, 2017)

Neste interim, os recursos foram aprimorados com a presença dos computadores, *tablets* e *smartphones*, e com o advento da internet; aulas não presenciais alcançaram outros níveis de ensino, com bases estruturais destinadas ao ensino superior e a pós-graduação, possibilitando a interação da escrita, dos sons, das imagens e dos movimentos em um único meio digital.

O Decreto 9.057/2017, preleciona em seu Art. 1º que:

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.

As modalidades de ensino semipresencial e a distância são satisfatoriamente aceitáveis e aplicáveis ao ensino superior por proporcionarem ao seu público, que já possui autonomia, alguns aspectos, como: flexibilização, custo reduzido, variedades em cursos e certificação reconhecida. A versatilidade em conciliar o trabalho com os estudos, estudar no ambiente que lhe convier, e o autocontrole em relação ao cronograma de estudos, são algumas vantagens que podem ser agregadas ao valor inferior das mensalidades dos cursos, em relação as mensalidades dos cursos presenciais, além da economia com transporte e alimentação.

Outras vantagens desta modalidade são as variedades de cursos que se tornaram disponíveis e reconhecidos a partir da expansão do mercado de cursos *on-line*, sejam eles, tecnólogo, bacharelado, licenciatura, aperfeiçoamento, extensão, especialização e MBA. Contudo, os cursos de mestrado e doutorado no Brasil na modalidade a distância ainda não são reconhecidos pelo MEC.

Neste âmbito, o mercado de cursos *on-line* se utiliza de plataformas com *chat*, fóruns, *games*, *softwares*, simuladores e formulários, destinam espaços para enviar e reenviar tarefas, e espaços para produção coletiva de textos, permitem que os estudantes façam *download* de arquivos e vídeos, fazem *live* de aulas, entre outras possibilidades.

Embora na atualidade tenhamos diversos recursos tecnológicos digitais que apoiam a aprendizagem a distância, e constar no Decreto 9.057/2017 no Art. 2º que a educação básica, também poderá ser ofertada nesta modalidade; historicamente e estruturalmente até o início do ano de 2020 não

tínhamos experienciado tal aplicabilidade para o ensino básico, principalmente às séries iniciais do Ensino Fundamental. Não estávamos preparados para incluir no espaço virtual, de modo tão repentino e amplo, a população educacional de um país em todas as suas faixas etárias.

No estado de São Paulo devido a pandemia que assola o mundo e atinge o Brasil desde março de 2020, por meio do Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020 se estabeleceu a sus-pensão das aulas que perdurou sem a obrigatoriedade presencial ao estudante até 18 de outubro de 2021.

A propagação do vírus SARS-coV-2 que pertence da família do Coronavírus, nomeado desta forma por causa das espículas na sua superfície que se assemelham a uma coroa, nos trouxe uma crise sanitária, econômica, política e educacional. Popularmente conhecida como COVID 19, desde o ano anterior causa tragédia mundial, por ser uma doença infecto viral con-tagiosa de caráter altamente transmissível, com vírus em constantes processos de mutações que comprometem drasticamente as vias respiratórias, inicialmente se agravando em indivíduos com comorbidade. Fato que ao passar dos meses, com a descoberta de outras variantes, segundo estudos e divulgações em diversas mídias, o vírus veem acometendo e levando a óbito qualquer indivíduo independente do estado de saúde ou da faixa etária. (CAVALCANTE, 2020)

Diante de estudos e pesquisas no meio médico científico, até no final de 2020, a vaci-nação estava em fase de testes e produção, desde então, a população vem sendo vacinada con-forme orientações dos fabricantes e faixas etárias. Proporcionando o retorno gradual das ati-vidades educacionais de modo presencial.

Desde a confirmação do primeiro caso até os primeiros dezoito meses da pandemia, a Organização Mundial da Saúde (OMS) orientou as instituições governamentais ao isolamento social da população, pedindo aos indivíduos que se mantivessem em suas residências evitando transitar, e por consequência disseminar o vírus; embora não saibamos o porquê, há indivíduos que são assintomáticos, mas transmitem o vírus para outros indivíduos.

Segundo a OMS, o tratamento deve ser baseado na prevenção, e conforme dados da Secretaria da Saúde, os números de leitos nas unidades de terapia intensiva (UTI) não eram suficientes para atenderem a população. Deste modo, por prevenção, evitando o colapso na rede da saúde, o governador de São Paulo em conjunto com governadores de outros estados decre-taram o isolamento social, a princípio, deixando em funcionamento apenas as atividades essen-ciais, parte dos transportes e as indústrias.

A situação pandêmica obrigou o setor da educação, de um dia para outro, a converter seus procedimentos e ações do meio presencial para o virtual; instaurou-se o ensino remoto em *home office*. Segundo Alves (2020, p.358):

As práticas de educação remota cresceram no mundo todo por conta da pandemia e se caracterizam por atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia. Na educação remota predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais, como dito anteriormente. Esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2020, adiantou o recesso e as férias para os professores, enquanto instalava e testava o Centro de Mídias, disponibilizando um aplicativo para transmitir as aulas ao vivo com a participação dos estudantes e professores via *chat*. Estas aulas estão disponíveis desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio, incluindo a EJA (Educação de Jovens e Adultos). As aulas voltaram a ser transmitidas pela tele-visão, e os professores encontraram nos meios digitais conexões e formas para manterem o *feedback* com os estudantes, assim como, meios para o envio e recebimento das atividades. Segundo Silva (2020, p.4)

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em seu histórico de existência, nunca foram utilizadas com tanta veemência para fins educacionais como atualmente. A rede de educação particular e pública do ensino básico buscam se adequar em todos os níveis a este repentino modo de ensino que o distanciamento social proporcionou, e como alternativas, também lança mão ao antigo método da teleaula.

O ensino básico que estava no limiar entre as metodologias usuais comumente disseminadas e as novas tendências que surgiram com o advento tecnológico digital, devido a pandemia passa por um processo

repentino de adequação dos métodos de ensino, unindo os recursos tecnológicos digitais as novas práticas cotidianas, em um ambiente virtual de aprendizagem; atenuando o momento histórico de fechamento dos portões físicos das unidades escolares e a abertura dos portões virtuais, na expectativa por resultados significativos que auxiliassem aos estudantes na compreensão dos objetos do conhecimento, nas relações com outros temas, desenvolvendo as habilidades essenciais de modo remoto.

Contudo, o estudo a distância requer organização, disciplina, gestão de tempo, concentração e maior dedicação. Para Casatti, (2020, n. p):

A situação inesperada que levou à interrupção abrupta das aulas presenciais demandou das instituições de ensino tomadas de decisões rápidas, sem a realização de etapas fundamentais para que as iniciativas de educação fossem bem-sucedidas. Essas etapas se referem a planejamento, capacitação de todos os envolvidos, preparação da infraestrutura tecnológica (hardware e software), automatização de atividades administrativas, preparação do sistema para coleta de dados, reformulação de currículos, além do fomento à inclusão e à equidade.

Segundo Silva (2021) houveram diferentes desafios para o desenvolvimento do ensino remoto, além dos obstáculos tecnológicos, estão: a falta de acesso à internet e a aquisição de smartphones ou computadores, a interferência de familiares durante as aulas, a dificuldade de concentração, a redução do número dos estudantes em aulas *on-line*, e a inexperience dos profissionais da educação na utilização de recursos tecnológicos digitais.

Neste aspecto, as discursões, estudos e reflexões entre os pesquisadores na área da educação transcendem entre o presencial e o virtual, buscando equilíbrio no ensino híbrido e nas metodologias ativas, propondo ao estudante a possibilidade de transitar de telespectador para protagonista da sua aprendizagem. A pandemia expôs e amplificou vários aspectos insatisfatórios que já existiam na educação, mas acelerou o processo de utilização dos recursos tecnológicos digitais para o ensino básico, promoveu a autonomia dos estudantes que possuem acesso aos meios digitais, e também impulsionou o retorno dos educadores aos cursos de capacitação, extensão e ou aperfeiçoamento, com o objetivo de alinharem a utilização das práticas metodológicas educacionais aos recursos tecnológicos digitais.

A proposta do nosso artigo contempla este alinhamento em um estudo bibliográfico de caráter qualitativo, identificando nas dissertações e artigos

como e quando ocorreram a utilização dos simuladores aplicados ao ensino da Física e da Matemática. Nosso objetivo foi investigar as estratégias abordadas em pesquisas que apresentam o uso de simuladores e verificarmos em qual momento da aula o seu uso contribuiu para a aprendizagem de modo significativo.

Os estudos apontam que o simulador por si, sem a interferência do professor, tem pouco significado para o processo de aprendizagem, mas precisa estar inserido no contexto da aula. Na introdução ao tema, como instrumento de problematização onde os estudantes irão buscar respostas durante o seu desenvolvimento, para demonstrar o conceito físico e matemático durante o desenvolvimento da aula, ou ao final, como instrumento de aplicação de conhecimento para exemplificar o tema estudado. Enfim, verificarmos como tem sido aplicado o uso desta ferramenta tecnológica digital nos capacita à aprimorarmos nossos conhecimentos e a ajustarmos a sua aplicabilidade em estratégias variadas, em ordens cronológicas diversificadas, ao planejarmos as nossas aulas.

METODOLOGIA

Neste estudo abordaremos as contribuições das pesquisas de autores que fizeram o uso de simuladores nas aulas de Física e Matemática e os aplicaram de modo qualitativo para grupos de estudantes do Ensino Fundamental II ao Superior. Analisaremos em dissertações e artigos como ocorreu a inserção do simulador em suas práticas, quais elos foram feitos aos objetos do conhecimento físico e matemático e quais os resultados obtidos. Responderemos de modo dissertativo em uma análise qualitativa as seguinte pergunta: como e quando se aplica o uso de simuladores nas aulas de Física e Matemática de modo a garantir melhor qualidade na aprendizagem?

Segundo Aliprandini (2009) o uso do simulador colabora com a aprendizagem de temas abstratos ou complexos para serem exemplificados verbalmente sem o auxílio de imagens em movimento.

As simulações podem ser consideradas a solução de muitos problemas que professores de física enfrenta, ao tentar explicar para seus alunos fenômenos demasiado abstratos para serem visualizados pela descrição em palavras, e demasiado complicados para serem representados por meio de uma figura estática (ALIPRANDINI, 2009, p. 1373).

Para Scheneider (2017) e Schweder (2015) algumas das vantagens no uso de simuladores como uma ferramenta para o ensino de Física é a possibilidade de representar fenômenos físicos de forma gráfica, por meio de figuras animadas ou interativas, tornar visível fenômenos que ocorrem em escalas pequenas, impossível de serem vistos a olho nu; permitir que acontecimentos sejam pausados, adiantados ou atrasados; e a manipulação de uma ou mais variáveis.

Uma simulação é um modelo que pretende imitar um sistema real ou imaginário, com base em uma teoria de operação desse sistema (CHAVES, 1988). Segundo Barbosa et al. (2017), devemos ficar atentos quando ensinamos com simuladores para especificarmos com clareza aos estudantes que o fenômeno simulado se assemelha ao fenômeno real, e seus procedimentos devem ser compreendidos de modo que nos remetam a estes fatos.

As simulações podem ser divididas em duas categorias, as estáticas, onde o indivíduo tem pouco controle sobre os parâmetros, e as interativas, que permitem a manipulação dos parâmetros de situações e condições.

As pesquisas analisadas nos trazem alguns tipos de simuladores. Schweder (2015), utiliza recursos tecnológicos implementados pelo AVEA (Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem), este ambiente permite acesso aos simuladores administrados pelo Departamento de Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Scheneider (2017), também utiliza uma plataforma Moodle (*Modular Object Oriented Distance Learning*) onde foi instalado gratuitamente o *software Modellus*, usado para introduzir a modelagem computacional.

Barbosa et al (2017, p.6) escolheu “o simulador “Oersted” aplicativo que aborda de maneira dinâmica o funcionamento do experimento, conceitos, regras, atividades e um pouco da história da Física relacionada ao tema. O simulador é gratuito e foi produzido pelo Sistema Brasileiro de Ensino S. A. (SEB)”.

A *University of Colorado Boulder* também produziu um simulador denominado, *Phet*, que foi utilizado nos estudos de Lavor et al. (2020) e Makuch e Martins (2018). Lavor et al. (2020) utilizou o Movimento de Projétil, Makuch e Martins (2018) usou Frações. O Phet é uma plataforma que disponibiliza vários simuladores virtuais que podem ser aplicados nas áreas de Biologia, Matemática, Física, Química e Ciências da Terra; é gratuito sendo necessário acesso à internet para utilizá-lo. Este simulador e outros, como o GeoGebra, é indicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em seus materiais pedagógicos.

Magalhães (2018) aplicou simuladores em um estudo interdisciplinar unindo a Física a Matemática, utilizou no Phet o simulador Ondas em Corda, e no GeoGebra a representação gráfica das funções seno e cosseno. Silva (2016), realizou seu estudo com o GeoGebra aplicado em atividades no contexto da Geometria Analítica, verificando os diferentes registros de representações semióticos que as interfaces do software proporciona.

Segundo Silva (2016) o software GeoGebra é um recurso tecnológico digital que atua positivamente em meio a conteúdos matemáticos por ser prático e dinâmico, passível de construção e desconstrução e facilitador devido ao seu campo visual, possuindo *download* gratuito, podendo ser instalado em *smartphones* e *tabletes* ou utilizado de modo *online*.

O simulador utilizado por Braga (2017) é administrado pela empresa Furnas Centrais Elétricas SA., permite que o usuário exerça influência sobre o conteúdo ou a forma da comunicação, o indivíduo pode inserir valores iniciais, alterar parâmetros, e de forma limitada, modificar as relações entre as variáveis.

O referencial teórico tratado na pesquisa de Braga (2017) aborda os três momentos pedagógicos conhecidos como 3MP, que inicialmente foi apresentado por Delizoicov (1982, 1983), ao promover a transposição da concepção de educação de Paulo Freire para o espaço da educação formal, e segundo Muenchen e Delizoicov (2014, p.620) pode ser assim caracterizada:

Problematização Inicial: apresentam-se questões ou situações reais que os alunos conhecem e presenciam e que estão envolvidas nos temas. Nesse momento pedagógico, os alunos são desafiados a expor o que pensam sobre as situações, a fim de que o professor possa ir conhecendo o que eles pensam. Para os autores, a finalidade desse momento é propiciar um distanciamento crítico do aluno ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão, e fazer com que ele sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém.

Organização do Conhecimento: momento em que, sob a orientação do professor, os conhecimentos de física necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são estudados.

Aplicação do Conhecimento: momento que se destina a abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo quanto outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento.

A 3MP utilizada nos estudos de Braga (2017) serviu como aporte teórico ao nosso estudo, identificando o melhor momento onde deve ser inserido o uso dos simuladores computacionais, com a finalidade de verificar como ocorreram as relações das práticas aplicadas nas pesquisas com os conhecimentos adquiridos em sala de aula, e explanar a existência de significados aos conceitos abstratos da física e da matemática quando inseridos o simulador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em aulas presenciais o professor tem autonomia para administrar à sua turma no momento que lhe convier, adequando a sua realidade, o elo entre o conceito físico ou matemático, a contextualização, o cálculo, os experimentos e as simulações. Quanto aos experimentos, podem ser realizados pelos estudantes ou realizado pelo professor e demonstrado as turmas. O mesmo ocorre com o uso de simuladores computacionais que podem ser trabalhados em escolas que possuam sala com computadores ou nos celulares dos próprios estudantes.

Nos materiais impressos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, as articulações com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, ocorrem por indicações de *links* para leituras de textos em *site*, observações de vídeos explicativos, sugestões de atividades experimentais em vídeo, e a utilização de simuladores computacionais, e softwares educativos.

O uso dos simuladores e dos softwares educacionais contribuem de modo prático para auxiliarem os educadores a comporem suas atividades em qualquer situação de ensino. Evitando gastos com materiais para experimentos práticos e eliminando os riscos com acidentes, se manipulados, de forma incorreta pelos estudantes em suas residências, em si tratando, do ensino a distância ou do ensino híbrido.

Para Schweder (2015), o uso de simuladores computacionais agregados à parte experimental potencializa e contribuem positivamente para assimilação de fenômenos físicos, na descrição dos átomos e moléculas, como em suas estruturas, nos espectros e comportamentos químicos, assim como na fundamentação da tecnologia atual.

Para a pesquisadora o estudo da Física Moderna não se apresenta no Ensino Médio e tem pouco espaço nos cursos de licenciatura em Física. No ambiente da graduação em Física, o uso dos simuladores computacionais em

conjunto com os experimentos na dinâmica das aulas, causam diferenças para aprendizagem, quando invertidas as ordens entre o uso do simulador e a aula experimental. Esta relação foi observada ao ser aplicada para um grupo de vinte estudantes do um curso de graduação a distância em Física, em um estudo de caso, com dados analisados qualitativamente.

Os participantes foram divididos em dois grupos e frequentaram quatro encontros onde puderam realizar o experimento e a simulação. Desde o primeiro encontro já haviam estudado o tema das aulas por meio de mídias digitais.

A ordem entre experimento e simulação foi alternada entre as turmas A e B e notou-se que, quando a simulação antecedeu o experimento a turma participou de modo mais interativo, com perguntas conceituais fundamentadas voltadas para o entendimento do fenômeno físico, de seu conceito ou relativas ao conteúdo, e com aspectos afirmativos, em momentos contrários, quando o experimento antecedeu a simulação, as turmas apresentaram participações com perguntas procedimentais que remetem ao manuseio dos equipamentos.

Para Schneider (2017) a tríade é unir teoria, simulação e experimento. A teoria está associada a aulas expositivas e o conhecimento do conteúdo por meio da utilização do livro didático. O uso do simulador, utilizado em aulas a distância na plataforma *Moodle* de modo contextualizado em atividades de fixação, e ações participativas, em chats e fóruns. O experimento, realizado presencialmente como parte conclusiva para finalização do tema.

A proposta para Schneider (2017), em vista da melhoria na qualidade de ensino e consequentemente melhor aprendizagem, foi um conjunto de ações em uma sequência didática, com simulador antecedendo ao experimento no estudo da cinemática escalar, para uma turma de 20 estudantes do primeiro ano do curso técnico integrado em Administração.

Segundo Braga (2017) em consonância com Moran (2000), os computadores além de permitirem a pesquisa, simularem situações e testarem conhecimentos, por meio da internet, modificam as relações e as formas de ensinar e aprender. Para Braga (2017), em seu estudo qualitativo realizado com 24 estudantes divididos em dois grupos, a presença do simulador deve estar associada ao experimento. Porém, os resultados sugerem que a utilização do simulador como instrumento de problematização inicial contribuiu para a aprendizagem, no tema pesquisado, da mesma forma, quando utilizado como instrumento de aplicação do conhecimento.

O autor fez uso do simulador em sua pesquisa visando não somente a compreensão do tema sobre eletricidade, aplicado a terceira série do Ensino Médio. Bem como, a conscientização diante da possibilidade em administrar de modo mais ativo e próximo do real o consumo de energia em uma residência.

Nos estudos mencionados os autores defendem que os simuladores têm grande potencialidade pedagógica se integrados a atividades experimentais para auxiliar na visualização dos parâmetros envolvidos. Entretanto, Barbosa et al (2017) relata que a existência de laboratórios para o ensino de física é escasso e de custo elevado, impossibilitando em alguns momentos sua utilização, em contrapartida específica que o uso dos *smartphones* nas aulas se apresentam como uma espécie de laboratório virtual móvel de fácil acesso, por ser um recurso tecnológico já utilizado pelos estudantes para outras finalidades.

O eletromagnetismo foi o conteúdo tratado na pesquisa de Barbosa et al (2017), com o auxílio do simulador “*Oersted*” desenvolvido pelo Sistema Brasileiro de Ensino S.A., este simulador foi aplicado para fins pedagógicos no *smartphone* e utilizado durante as aulas, de forma a trazer contribuições para o ensino de Física, mediante aulas lúdicas onde o aluno participou ativamente no processo de ensino e aprendizagem, enquanto o professor desenvolveu a função de facilitador, orientador e provocador de reflexões.

O período pandêmico foi propício para utilização dos *smartphones* que se apresentaram para maioria dos estudantes, principalmente os de baixa renda, como o único meio digital de acesso ao ensino.

Até este momento abordamos o uso dos simuladores para o estudo de objetos do conhecimento na componente curricular de Física. Porém, poderemos facilmente encontrar pesquisas que utilizam simuladores computacionais em outras componentes, como é o caso do estudo investigativo de Moura (2020).

Os autores realizaram a investigação aplicando aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio da rede pública do estado do Ceará atividades de trigonometria de forma interdisciplinar com lançamentos de projéteis, utilizando o simulador Phet. A aplicação aos estudantes ocorreu na seguinte ordem: explicaram o tema trigonometria, apresentaram o simulador e foram tentando acertar o projétil do canhão no alvo, após várias tentativas, explicaram que por meio de cálculos é possível diminuir o número de tentativas erradas. Explanaram os cálculos e retornaram ao simulador; agora com

disparos precisos. Administraram algumas atividades onde os participantes realizaram seus cálculos e em seguida testaram suas respostas no simulador.

Os autores recorreram a conceitos interdisciplinares:

Na matemática, com a trigonometria, foi utilizado as definições de seno e cosseno, com a álgebra na utilização de sistemas de equações, e na geometria analítica quando relacionado o estudo de vetores. Na Física, foi abordado conceitos mecânicos como Movimento Retilíneo Uniforme e Uniformemente Variado. (MOURA, 2020, p.582)

Para Moura (2020) “as tecnológicas educativas favorecem para o ensino e aprendizado por meio da demonstração prática dos conteúdos envolvidos, desde que sejam aliados a um planejamento estruturado e seguido de uma sequência de ensino.”

Já Makuch e Martins (2018) trabalharam o tema frações, com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, utilizando o simulador Phet de modo experimental antes de formalizarem os conceitos e propriedades das frações.

Os pesquisadores recomendam o uso do simulador Phet em um ambiente de investigação, e sinalizam os seguintes fatores motivadores ao uso: “a experimentação, o estabelecimento de um ambiente dinâmico e interativo privilegiando a colaboração entre os pares e o professor, o incentivo à exposição de ideias e à validação dos resultados” (MAKUCH e MARTINS 2018, p.12).

Souza (2012) faz a seguinte afirmação sobre o Phet:

Este software se mostra muito simples, dinâmico, com uma aparência lúdica e de fácil entendimento em todas as etapas necessárias a percorrer. Mostrando-se numa linguagem descomplicada, com boa legibilidade é adequada a alunos do ensino médio, facilitando assim seu entendimento sobre o assunto abordado. Deve-se levar em consideração a ocorrência de alguns tópicos em que os alunos possivelmente terão alguma dificuldade, por isso a presença do professor no momento da utilização do software é fundamental. (SOUZA, 2012, p. 7).

Outro ponto a ser discutido é a praticidade para o uso da tecnologia em ambientes educacionais como veículo propiciador de aprendizagem e o valor econômico que demanda a sua aquisição. Neste aspecto, o simulador Phet, assim como, *software* GeoGebra, possuem caráter gratuito. Silva (2016) faz inferência a relação entre as janelas algébrica e visual, proveniente do *software*, destacando esta configuração como facilitadora ao tratarmos simultaneamente os registros algébrico, gráfico e geométrico.

Magalhães (2018) em um estudo com a aplicação da trigonometria e a ondulatória utilizou o simulador Phet e o software GeoGebra com o objetivo de melhoria na aprendizagem dos estudantes do curso de Eletrônica e Edificações do Instituto Federal de Tecnologia de Santa Inês no Maranhão. Utilizando os simuladores após conceituar os objetos do conhecimento da Física e da Matemática e após o domínio e manipulação das ferramentas tecnológicas necessárias à sua aplicação.

No Phet colorado os estudantes fizeram a simulação de ondas periódicas e de interferência de ondas, no GeoGebra reproduziram os gráficos das funções seno e cosseno e observaram que a variação dos parâmetros das funções são análogas ao ocorrido nas funções da onda, permitindo verificar a amplitude, frequência, pulsação e período dos movimentos oscilatórios e periódicos. Complementaram o estudo com a resolução de atividades contextualizadas a serem solucionadas com o auxílio do software GeoGebra.

A verificação da aprendizagem ocorreu em dois testes aplicados antes e depois das atividades. O pesquisador observou que houve melhor desempenho nas notas e na participação as aulas; que o uso das ferramentas tecnológicas melhorou a interpretação dos estudantes ao observarem as funções seno e cosseno em seus registros gráficos; e a contextualização em uma ação interdisciplinar favorece a aprendizagem porque torna-se ponte entre os conceitos e dá sentido aos temas.

Segundo Santos (2016, p.5):

A falta de contextualização no ensino da matemática pode acarretar o desestímulo pela disciplina, ressuscitando os métodos tradicionais que conceituam a matemática como uma ciência que trouxesse todas as coisas prontas, como se fosse um conhecimento pronto e acabado.

Já para Schneider, (2017, p.17):

O aprendizado em física deve ir além da manipulação de fórmulas, tem que ser algo vivo e vivido no cotidiano para manter a qualidade da aprendizagem dos conceitos e manter a atratividade nas aplicações e quantificação da matemática, com a álgebra e geometria.

Sadovsky (2010) alerta que a utilização do contexto apenas como exemplificação, atribuído como referência ao seu uso em alguma situação conhecida pelo estudante, sem um vínculo efetivo, serve tão somente com

ilustração, não atingindo o propósito de motivar, nem pro-porciona a aprendizagem matemática.

Segundo a autora o ideal é “propor problemas cuja formulação requer o contexto, mas que exigem o abandono do contexto para que se chegue à solução, é uma forma de levar a uma prática cada vez mais geral, assunto que faz parte do sentido da matemática na escola.” (SA-DOVSKY, 2010, p.102)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento da EAD no Brasil está associado a uma faixa etária que possui autonomia e encontra nesta modalidade a possibilidade de concluir seus estudos, aprimorar seus conhecimentos ou dar continuidade a sua vida acadêmica. Por ser uma forma de aprendizagem que agrega alguns pontos facilitadores, como: adequação do tempo, menor valor econômico, comodidade, reconhecimento e segurança. Contudo, devido a pandemia e consequentemente o isolamento social, o estudo a distância que era autorizado por lei apenas a EAD, passou a ser amplamente utilizado pelos estudantes do nível básico em caráter emergencial por meio do ensino remoto.

A situação obrigou a adentrarmos no ensino remoto, sem recursos e sem formação pedagógica específica para utilização das tecnologias digitais. Embora, para o ensino, a algum tempo, o uso das TDIC venha sendo apontado como essencial para o aprendizado.

Neste âmbito, procuramos analisar em fontes bibliográficas os estudos cujas indicações nos remetessem ao uso dos simuladores computacionais em conexões com a aprendizagem. Ao analisar os estudos os autores são unânimes em concordar com as vantagens oferecidas pelos simuladores, e os relatam como recursos essenciais ao ensino da Física e da Matemática, sejam estes estudos na modalidade presencial ou a distância.

Embora haja unanimidade referente ao uso do simulador, os pesquisadores divergem com relação ao melhor momento da aula, quando o assunto é a sua utilização. Para Schweder (2015) e Scheneider (2017), a presença do simulador durante a fase da organização do conhecimento que compreende a fase dois, dos três momentos pedagógicos de Muenchen e Delizoi-cov (2014) auxilia de modo mais substancial para a aprendizagem da Física.

Para Braga (2017), não há diferença, a contribuição ocorre de forma igualitária, esteja o simulador como instrumento de problematização ou como instrumento de aplicação do conhecimento. Já no estudo da

trigonometria em conjunto com a ondulatória o pesquisador utilizou o simulador na fase da organização do conhecimento ao conceituar os objetos do conhecimento e na fase da aplicação do conhecimento, ao contextualizar as atividades.

Em suma, entendo que o tema e a proposta metodológica poderá ser o fator determinante para a utilização do simulador antes ou depois dos experimentos nas aulas de Física e Matemática. Podendo substituir os experimentos devido a facilidade no manuseio dos simuladores em comparação aos experimentos que podem ser demasiadamente difíceis, caros, consumir muito tempo ou ser muito perigosos para serem realizados.

Entendemos que a aplicação do simulador no computador, smartphones ou *tabletes* não deve ser um mero auxílio tecnológico. Nem utilizado de forma dissociada do objeto do conhecimento, e passa a ter mais funcionalidade, quando o uso ocorre de maneira concomitante as organizações do conhecimento dos conceitos físicos e matemático de forma contextualizada, sequencial e planejada. Dinamizando a aula e sintetizando os fenômenos, dando a possibilidade de algo abstrato tornar-se visível em aulas que possuem um tempo reduzido e exigem formalismos matemáticos e compreensões químicas.

Como em todas as disciplinas há temas mais acessíveis e de fácil representação ou aqueles que podem ser compreendidos intuitivamente, e há os mais abstratos, que demandam exemplificações ou experimentos que não estão dentro das nossas possibilidades. Neste aspecto, utilizamos os simuladores que diante de problemas físicos, se exemplificados de modo que nos remeta ao real, com variáveis mais simplificadas agregando conhecimento, poderá ser de grande valia ao ensino. Cabe ressaltar, que o domínio prévio das noções básicas sobre as ferramentas tecnológicas a serem utilizadas, dinamizam a aplicabilidade e favorecem a construção do conhecimento.

Em suma, assim como os autores pesquisados contribuíram com seus estudos e agregaram conhecimentos ao explanarem suas aplicações, espero ter colaborado com este estudo bibliográfico, e proponho aos senhores leitores que possam desenvolver pesquisas em conexões da Física com a Matemática, de modo a proporcionar junto aos conceitos físicos a contextualização necessária para possibilitar a aplicabilidade aos conceitos matemáticos.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. V.10, 2011. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235/113>. Acesso em: 20 out. 2021.

BARBOSA, Cairo Dias; GOMES, Luiz Moreira; CHAGAS, Maria Liduina das; FERREIRA, Fernanda Carla Lima. O uso de simuladores via smartphone no ensino de física: O experimento de Oersted. **Scientia Plena**, v. 13, p. 012712-1-012712-13, 2017.

BRAGA, A. S.; Killner, G. I.; ARAUJO, F. G.. O uso de simuladores computacionais como recurso didático nas aulas de física: antes ou depois?. *In: XXII Simpósio Nacional de Ensino de Física*, 2017, São Carlos. Disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload-AD/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUA%C3%87%C3%83O/MESTRADO/Ensino_de_Ci%C3%A4ncias_e_Matem%C3%A1tica/Dissertacoes/O-usodesimuladorescomputacionaiscomorecursodid%C3%A1ticonasaulasdeF%C3%ADsicaDisserta%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 02 fev.2020.

BRASIL. Decreto 9.057, de 25/05/2017. Regulamenta o Art. 80 - Lei 9394. Brasília: DOU, 2017.

CASATTI, Denise. Um guia para sobreviver à pandemia do ensino remoto. Universidade de São Paulo -USP: São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.saocarlos.usp.br/um-guia-para-sobreviver-a-pandemia-do-ensino-remoto>. Acesso em: 30 out. 2021.

CAVALCANTE, João Roberto et al. COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. *Epidemiologia e Serviços de Saúde* [online]. v. 29, n. 4. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000400010>.

ISSN 2237-9622. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000400010>. Acesso em: 20 out. 2021.

Chaves EOC. O Uso de Computadores em Escolas: Fundamentos e Críticas [internet]. São Paulo: Scipione; 1988. Disponível em: <http://www.ich.pucmi.nas.br/pged/db/wq/wq1/lo-cal/ecscipione.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

COSTA, Adriano Ribeiro da. A Educação a Distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. **Revista Científica da FASETE**, v. 1, p. 59 – 74, 2017.

MACHADO, Dinamara Pereira; SOUZA, Marcio Gilberto. **Educação a Distância: fundamentos, tecnologias, estrutura e processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Érica, 2010.

MAGALHÃES, Ricardo Sérgio Medeiros. **Aplicação da Trigonometria Ao Ensino de On-dulatória Utilizando o GeoGebra**. 2018. 82 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Rede – Matemática em Rede Nacional, 2018.

MAKUCH, F. B.; MARTINS, M. A. O uso do PhET Simulations no ensino de frações. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 11, n. 2, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/3753-30675-3-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/3753-30675-3-PB%20(2).pdf). Acesso em: 11 out. 2021.

MORAN, José Manuel. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com tecnologias**. In: *Informática na Educação: Teoria & Prática*. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474>. Acesso em: 06 Fev. 2020.

MOURA, P. de S.; RAMOS, M. do S. F.; LAVOR, O. P. Investigando o ensino de trigonometria através da interdisciplinaridade com um simulador da plataforma Phet. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 573-591, 2020. DOI: 10.26571/reamec.v8i3.10784. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/10784>. Acesso em: 1 nov. 2021.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. Os três momentos pedagógicos e o con-texto de produção do livro “Física”. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p.617-638, 2014.

SADOVSKY, Patrícia. **O ensino de matemática hoje: enfoques, sentidos e desafios**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2010.

SANTOS, Lijecson Souza dos. Contextualização Matemática em Situação de Ensino e Aprendizagem no EJA. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, II, 2016, Campina Grande. Anais eletrônico. Paraíba: Realize, 2016, p. 01-13. Disponível em: http://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA18ID492_23102016194610.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

SCHNEIDER, Wanderson Pereira. **Uma Sequência Didática Para Cinemática Escalar, Usando Experimento E Simulação Computacional**. 2017.91 f. Dissertação (mestrado) – Ins-tituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Física, 2017.

SCHWEDER, Sabine. **Uso de simuladores em atividades de laboratório de Física Moderna: Análise de sua contribuição para o ensino e aprendizagem na modalidade de Educação à Distância**. 2015. 138 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Cen-tro de Ciências Físicas e Matemáticas. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2015.

SILVA, Girleide Maria da. Simuladores em aulas de física: quando utilizar ?. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, V, 2020, São Carlos. Anais eletrô-nico. São Carlos: UFSCar, 2020, p. 01 – 12. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads /1405-31-5072-1-10-20210128.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

SILVA, Girleide Maria da. Um estudo sobre o uso do GeoGebra na aprendizagem de geometria analítica no ensino médio. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar /8870>. Acesso em: 15 set. 2021.

Silva, RRV, Barbosa, R. E. C., Souza e Silva, N. S., Pinho, L., Ferreira, T. B., Moreira, B. B., Brito, M. F. S. F., Haikal, D. S.. Pandemia da Covid-19: Insatisfação com o

trabalho entre professores(as) do Estado de Minas Gerais, Brasil. Cien. Saúde Colet. Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/pandemia-da-covid19-insatisfacao-comoutrabalho-entre-professoras-do-estado-de-minas-gerais-brasil/18185>. Acesso em: 30 out. 2021.

SOUZA, Fabrício de. Levantamento e análise de softwares livres de física para o ensino médio. TCC Física. Porto Velho: Departamento de Física da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR Campus de Porto Velho, 2012. Disponível em: <https://propi.ifto.edu.br/ocs/in-dex.php/connepi/vii/paper/viewFile/5170/1002>. Acesso em: 11 out. 2021.

ODISSEIA: PRECISAMOS CHORAR NOSSOS MORTOS

MARIA LUCIVÂNIA DE FREITAS BRAGA

Mestranda em Artes na Universidade Federal do Ceará. E-mail: lucyvaniabraga@gmail.com

RESUMO

O artigo trata do espetáculo performático Odisseia, tendo como objetivo contar sobre a cultura indígena de Caucaia, na voz da habitante local. Para fundamentar esse estudo busca-se pautar-se em vários teóricos como: Jecupé (2002/2020), Bausch (2007), Krenak (2019), Amaral (2019) e outros. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e cartográfica. O estudo justifica a necessidade de narrar a história de um povo que sofreu com a invasão dos colonizadores e por meio da performance mostrar de maneira aprazível essas evidências. Diante das leituras conclui-se que os teóricos tem um olhar próprio sobre o tema. Os teóricos indígenas respaldam esse trabalho para que não seja retratado somente pela voz do branco, tenham uma versão original. E as teóricas da performance trazem o entendimento do que é necessário para se construir a cena. O presente trabalho se conclui com uma abordagem poética de temas ásperos a sociedade, mas que são necessários serem debatidos.

Palavras-chave: Indígena. Cultura. Performance.

INTRODUÇÃO

Descobrir-se e desnudar-se de tudo já imaginado, crer e acreditar que nada é novo, que em algum lugar já criaram. Odisseia, a da escrita, da vida, a sua odisseia, de quem vê, ouve e não acredita, risos profundos e profanos, tão profundos quantos os poros que soam, um soar leve de quem acredita estar no caminho rumo ao passado, a história. Memória que na escrita se faz presente, latente e potente, ancestralidade.

Odisseia para uns é um poema épico do século IX a.C., descrito pelo poeta grego Homero, que narra as aventuras do herói Ulisses, na sua viagem de retorno para “Ítaca”, após a Guerra de Troia. Para outros uma longa perambulação ou viagem marcada por aventuras, eventos imprevistos e singulares.

O presente trabalho intitulado “Odisseia” trata das descrições acima. Buscando nessa performance trazer mais da voz da mulher, indígena e artista. Um trabalho de luta, para levar ao público de Caucaia e adjacências histórias do povo que sofreu com a invasão dos colonizadores, que foram expulsos de suas terras e amedrontados para que não repercutissem sua verdadeira origem, história e sua cultura.

Esse trabalho potencializa a busca e urgências pessoais, levando ao público uma narrativa corpo e voz a respeito do tema alcoolismo. Onde atravessamentos próprios são derramados em cena, perpassando os espectadores. Buscando por meio de simbolismos mostrar ao público aspectos dos assuntos que são deixados de lados, que buscam não ver.

Além do objetivo de levar a cultura indígena de Caucaia para além das fronteiras da cidade, trabalha-se com o objetivo geral: Trazer para o leitor/espectador como se deu essa vivência de invasão de terras, como foi abordado dentro do espetáculo e quais as consequências físicas/psicológicas trabalhadas no fim dessa perambulação. Para melhor compreensão do leitor/espectador destriacho isso em objetivos específicos: Construir uma narrativa corpórea crítica sobre a cidade; Descrever como se deu a construção dramática desse relato falado; Estabelecer conexões com as partituras criadas ao longo do processo criativo.

O texto vos segue traz um embasamento teórico e poético de dois autores, embora a autora se respalde em outras escritas. Kaka Werá Jecupé, terapeuta da linhagens dos pajé, escritor e conferencista no Brasil e no exterior. Coordena ações humanitárias e ecológicas, seus livros trazem a história

dos indígenas na própria de um. Os livros usados são: A terra de mil povos e Oré Awé Roiru'a Ma Todas as vezes que dissemos adeus.

Outra autora, artista, pesquisadora, bailarina e performer é a Philippine Bausch, mais conhecida como Pina Bausch, foi uma coreógrafa, dançarina, pedagoga de dança e diretora de balé alemã. Conhecida principalmente por contar histórias enquanto dança, suas coreografias eram baseadas nas experiências de vida dos bailarinos e feitas conjuntamente. Usando assim sua técnica em cena e de laboratório de pesquisa, a performer (autora) contará uma história.

Uma das finalidades desse estudo é levar um novo olhar escrito e performado sobre os indígenas de Caucaia, além da análise bibliográfico, a descrição crítico sensível sobre o espetáculo. A pesquisa se dará a partir da pesquisa ação, uma de suas características será a interferência teoria/corpo da performer. A classificação da metodologia será na abordagem qualitativa onde a principal ferramenta serão os dados, as pesquisas teóricas, as práticas individuais e coletivas. O método utilizado como base será a Cartografia, para PASSOS (2011, P,25) "A cartografia deve ser entendida como um método segundo o qual toda pesquisa tem uma direção clínico-política e toda prática clínico-política é, por sua vez, intervenção geradora de conhecimento". Com ela poderá ocorrer intervenção na pesquisa, sem estar separada do conhecer e fazer, podendo intervir.

O trabalho está dividido em duas sessões e suas subseções. A segunda sessão: Essa terra tem espírito, fala sobre a invasão do Brasil, um pouco sobre a história do Ceará e como se deu essa nova reconstrução do patrimônio cultural indígena. A subseção: Festa da carnaúba, traz a história dos povos indígenas com foco em Caucaia. Na terceira sessão intitulada: Precisamos chorar nossos mortos, o leitor é convidado a conhecer sobre o processo de construção do espetáculo Odisseia. As subseções: Espalhando em rumas, sangue em pó; Derramando em goles partituras físicas dessa perambulação rumo ao inconsciente; Objetificação poética das imagens; trazem a fundo como se deu esse processo a fundo, etapa a etapa, sendo dividido em dois atos¹. Finalizando com as considerações finais, que são um apanhado de teorias da autora, adicionadas as falas dos espectadores que viram o espetáculo de forma virtual/remota, em cumprimento do atual cenário.

1 Divisão da peça teatral, dotada de uma determinada autonomia quanto à ação, tempo, espaço, estrutura da intriga ou ação da(s) personagem(ns), que lhe confere uma certa unidade relativamente ao todo do texto em que se insere.

2. ESSA TERRA TEM ESPÍRITO

Ay kakuyri tama.
Ynua tama verano y tana rytama.
Ruaia manuta tana cultura ymimiua,
Sany may-tini, iapã iapuraxi tanu ritual.
Eu moro na cidade
Esta cidade também é nossa aldeia,
Não apagamos nossa cultura ancestral,
Vem homem branco, vamos dançar nosso ritual.
Márcia Wayna Kambeba

Onde tudo começa não é uma incógnita, acreditam em “*bigban*”, uma explosão que fez tudo subir e cair nos devidos lugares como uma espécie de mágica. A autora acredita na mágica da vida, no soprar e tu indo para os ares, a terra se fez, no sexto dia homem e mulher lado a lado. No sétimo dia Ele descansou, concorda-se que é a melhor parte da semana. O mundo tem várias descrições do que se tem para começo. E o Brasil? Sabe-se que os portugueses chegaram em Abril de 1500. Um invasão mal sucedida, visto que queria encontrar uma rota mais rápida para os ouros que outros países tinham posse. Procura e oferta. Aqui ofertamos cultura, belezas, gente bonita, ouro e muito pau-brasil.

Em qualquer livro de história se encontra esse conto quando falamos de indígenas brasileiros, lembrando que são escritas do branco: “Foram os primeiros habitantes do Brasil, eram caçadores, pescadores e, numa fase seguinte, tornaram-se agricultores. Falavam as línguas tupi e guarani, mas tinham outras línguas, como o caribe e o aruaque.” (SANCHEZ, 2010, p241) geralmente em sequência eles citam onde habitavam e habitam, como a escravidão trouxe o derramamento de sangue e a mistura das raças pelo estupro. São muitas falas, muitas histórias, sempre salivada e pautada no que o homem branco acha, achou e disse ter visto.

Fazendo uma virada no tempo precisamos chega no Ceará, essa escrita não busca fazer uma apanhado histórico, mas seguir um rio que banhará o Odisseia. O estado era e é por indígenas, uma terra de sol e sal. Lavada por grandes mares e levada para grandes ventos que somem no mormaço de uma terra que passa meses sem chuva. Que levou e leva retirantes para uma capital que os enclausuram em pequenos cubículos chamando favela. Ceará com uma linda capital erguida, rodeada pelas regiões metropolitanas, que

são cidades com grandes traços indígenas, uma delas Caucaia, de onde a autora escreve esse trabalho.

Caucaia nasce dentro da Civilização do Couro XVIII, onde abatiam o gado para transporte. Na cidade existia uma das várias fazendas para criação (1758).

Apressada construção de galpões cobertos de palha, varais para estender a carne desdobrada, salgada, e algum tacho de ferro para a extração de parca gordura dos ossos por meio de fervura em água... A courama era estaqueada, seca ao sol; o sebo simplesmente lavado, posto ao tempo em varais e depois socados em forma de madeiras cúbicas, produzindo pães de peso variável. A ossamenta era amontoada e queimada e está cinza atirada para aterros ou servia, empilhada, para fazer mangueiras e cercas. Todas as outras partes do boi não tinham valor comercial e eram atiradas fora. (LEMENHE, 1991, p 138)

O comércio do charque foi decisivo para o lucro local, no litoral se encontravam as charqueadas e no serão as grandes fazendas. O fim dessa era chega com a seca de 1790/93, impossibilitando a pecuária cearense.

Em 1735, missionários, designados pela Carta Régia de 2 de outubro do mesmo ano, pouco depois estavam em plena atividade, com o controle dos jesuítas e sua vontade de catequisar os indígenas, trazendo mais forte a cultura dos portugueses. Com o desenvolvimento do povoado, chegou a ordem para cumprimento da Provisão Régia de 14 de abril de 1755 a Alvarás de 06 e 7 de junho do mesmo ano, através dos quais o Governo Português, então sob o comando de Marquês de Pombal, determinava o sequestro de fatos bens dos Jesuítas. Marquês de Pombal começa a criação de Vila Nova Real de Soure, oficializada em 15 de Outubro de 1759, suprimindo as aldeias antes administradas pelos jesuítas. Posteriormente em 07 de Setembro 1822 é declarada a Independência do Brasil, após os 184 anos, houve a denominação de Soure para Caucaia, pelo Decreto-Lei 1.114, de 30 de dezembro de 1943. Tendo como padroeira Nossa Senhora dos Prazeres.

Atrativo histórico e cultural, a Igreja Nossa Senhora dos Prazeres, também conhecida como Igreja Matriz de Caucaia, fundada no século XIX, possui um patamar com 2 degraus separando-a da Praça. À frente do patamar há um cruzeiro, homenagem do povo de Soure à fé cristã. A fachada constitui-se de uma grande torre e das laterais, somando um total de cinco, mas registra-se a presença de 4 sinos. Uma cruz de malta ao alto. Nossa Senhora dos

Prazeres é considerada historicamente a padroeira de Caucaia. (AMARAL, 2019, p 40-42)²

A história de Caucaia merece e deve ser contada pelo seu povo, com seu dialeto, com sua cultura. Em terra reside e resiste Tapebas e Anacés, são povos que sofreram extinção no corpo, na fala e na identidade, memória afetiva de histórias não contadas.

Em 1846, o diretor-geral dos índios do Ceará Joaquim José Barbosa afirma em documento ao ministro dos negócios do império a existência de oito aldeias de índios, e até índios “selvagens”, no Ceará. Em seguida, no ano de 1850, foi publicada a lei de terras de número 601, tratando de medidas relativas à ordenação da estrutura fundiária do Brasil Imperial. Em 09 de outubro de 1863, José Bento da Cunha Figueredo Jr., presidente da província do Ceará, declara na assembleia provincial a extinção dos índios do Ceará, declaração esta que posteriormente se comprovaria inverídica. (AMARAL, 2019, p 45-46)

Comprovada a mentira no século XIX, os indígenas e reivindicaram suas terras junto a FUNAI³, (AMARAL, 2019) “conseguindo junto à Câmara Municipal de Caucaia a aprovação da Lei Municipal N°416, de agosto de 1985, que preserva a bacia do Rio Ceará, reconhece a presença indígena e dá aos Tapebas o poder de fiscalizar a dita lei”.

Essa terra espírito, não só de tantos indígenas que morreram para que a história não morresse com eles, mas o espírito vivo de quem fez e faz. De quem dança seu toré debaixo de chuva, de quem planta seu milho na certeza de que a chuva vem. De quem entra rio a fora com vontade de ter mais história de pescador para contar. Nos que se pintam para demonstrar ancestralidade e dos que escrevem com o coração cheio de amor. daquelas que *performam* seu amor pelos que se foram de corpo, mas estão em alma, voz.

2.1 Festa da Carnaúba

Das árvores que se esparramam, ou das que crescem para melhor respirar, acreditando que a cada dia chegam mais perto do céu, sol, fotossíntese, a conhecida árvore da vida. Carnaúba, carnaubeira ou carnaíba, árvore nordestina, das boas vizinhanças de outros estados, uma infinidade de usos para

2 Tradução livre da autora.

3 Fundação Nacional do Índio, criada por meio da Lei nº 5.371, de 05 de Dezembro de 1967.

sobrevivência dos seus. Por esses diversos atributos, os indígenas Tapebas a agradecem, fazendo uma festa, bebendo mocororó⁴ e embriagando-se de viver, fazendo o que sabem e espalhando cultura para quem visita, nos dias 18, 19 e 20 de outubro.

Os povos indígenas Tapeba de Caucaia têm a tradição da extração e uso da carnaúba para diversos fins em suas tribos. A madeira é usada para confecção de móveis, casas e cercas; as folhas para confecção de vestuários e adereços, além disso, também é utilizada para a confecção de remédios de diversos tipos de doenças. A Festa da Carnaúba é organizada de 18 a 20 de outubro, no Terreiro Sagrado do Pau Branco, na Lagoa dos Tapeba, em Caucaia. Este encontro demonstra a relevância desta planta na cultura do povo Tapeba. Na festa, há exposição de artesanatos tradicionais, comidas típicas da cultura indígena, realização de rituais e apresentações artísticas, aliança e cooperação de atividades esportivas tradicionais, seminários, palestras e exibição de filmes sobre a temática. As atividades são abertas ao público e todos os anos recebem uma gama de visita de diversos setores sociais. (AMARAL, 2019, p 91-92)

Acredita-se que a festa aconteça desde o século XX, como uma vontade de mostrar que no Ceará, especificamente em Caucaia ainda tenham povos indígenas. A festa não vem só como simples adoração de um bem material, mas do entendimento de que se há vida é pelo fato de aquela planta, aquela matéria se torna material de sobrevivência. Consumo, não desenfreado como no começo da invasão, mas respaldado na licença poética, de terra e do que eu plantei eu colho.

Devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo, num convencimento geral até que todos aceitem que existe uma humanidade com a qual se identificam, agindo no mundo à nossa disposição, pegando o que a gente quiser. Esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou da gente como “natureza”, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela. (KRENAK, 2019, p 23)

4 Bebida fermentada feita de caju.

Devíamos ainda saudar ao sol, manter um sentimento de gratidão pela terra fértil que nos foi ofertada, chorar pela seca, mas agradecer a cada gota doada do céu. Gratidão é o que falta, que não é pertencente em muitos dos seres que por aqui⁵ habitam. Krenak, na mesma página já falava: ‘Um monte de gente decepcionada, pensando: “Mas é esse mundo que deixaram para a gente?”. Qual é o mundo que vocês estão agora empacotando para deixar às gerações futuras?’.

A autora que vos escreve pergunta: Qual foi a última coisa que você abandonou? Talvez a resposta não seja clara, assim como a pergunta é profunda demais para ser respondida rapidamente. Abandone agora as suas suposições e deixe-se entregar nessa perambulação rumo ao entendimento do que é esse espetáculo. Até aqui você conheceu a história de Caucaia e de uma festa que marca esse acontecimento, espalhe-se para não ser esquecido, beba alguns goles. Esqueça do tempo, perca-se nele, ou não, pois a partir desse momento você sentirá a vontade de ler rapidamente, assim como quando dizem para respirar devagar te falta ar.

O tempo, para os povos indígenas, é uma divindade sagrada encarregada de manter a lei dos ciclos: as estações da terra e as estações do céu. As estações da terra podem ser medidas pelo Sol, e as estações do céu, pela Lua. O tempo faz a ligação do ritmo-que é coordenado pelo coração – com a ação e a inação. O Pai Tempo tem muitos nomes entre os povos. [...] (JECUPÉ, 2020, p. 74)

3. PRECISAMOS CHORAR NOSSOS MORTOS

Quantos rituais se concretizaram para que você estivesse aqui. Quantas forças, Deus, deuses, santos, entidades e o destino quis que você estivesse onde está? Rituais são sagrados, sejam eles de qual religião, para qual finalidade, tem potencial no que você se tornou hoje e você tem potencial gerador de mudança no seu futuro. Jecupé (2020, p. 33) narra “Para o povo indígena, a origem da tribo humana está intimamente ligada à formação da Terra, assim como o tempo está intimamente ligado à formação da humanidade”.

Assim, como muitos nasceram, muitos morreram, há diversos obituários relatando quais as causas, mas não de épocas longínquas onde a necessidade de faturamento era maior que a necessidade de vida. “Os séculos

5 Brasil.

seguintes do Brasil foram de batalhas com o objetivo de escravização, que se expandia ano a ano” (2020, p. 61) Jecupé nos afirma muitas histórias da cultura popular, de uma cultura indígena, contadas e vividas por um povo, seu povo. Pina, também fala da dificuldade de ver, assistir, uma apresentação que vem da alma, que além de uma história.

Se alguém mostra uma coisa muito íntima, que todos sentimos, custa-lhe muito fazê-lo, não é fácil para a pessoa abrir-se de uma forma muito exposta, o que ali está é muito especial e muito frágil. E será sempre algo importante para essa pessoa. Sempre que o fizer vai tomar conta desse momento de forma preciosa. Significa alguma coisa para essa pessoa. E isso para mim é muito mais importante do que ele conseguir fazer esta ou aquela coisa que eu lhe peça para fazer. Isso para eles é normal, não quer dizer nada. (BAUSCH, 2007, p. 67)

Odisseia, não só traz lágrimas para chorar a história já contada, ou mesmo remexer nesse túmulo, mas a afirmação que muitos morreram para que hoje se fizesse viva essa cultura. Que as saudações ao sol sejam claras e espreguiçadas com um rugido de ‘eu estou aqui’, que ao cair da noite possamos contar em volta de fogueiras nossas histórias. Temos vida, temos testemunho de algo. Precisamos chorar nossos mortos e relembrar: estamos de olho, o perigo vem do lado, somos muitos e estamos esperando. Acreditar em um mundo melhor se faz necessário em qualquer civilização, mas não vendiar os olhos para as inseguranças é importante. Culturalmente necessário.

No início do espetáculo é cantado um canto do xamã marubo, de Armando Cherôpapa, o canto pertence ao espírito do gavião preto. Os pajés são como rádios, ligando mundos. Assim, ocorre a preparação do público para o que vem a seguir, uma performance, sem começo, meio e fim. Uma abertura para o novo. Uma ligação pessoal com o espetáculo.

*flor de tabaco-névoa
caindo e planando
à morada do céu-névoa
vai mesmo voando
assim sempre fomos
na colina terra-espírito
na colina da terra-névoa
há tempos moramos*

*koin rome owaki
menokovãini
naí koin shavaya
shavá avanita
ave noke pariki
yove mai matoke
koin mai matoke
shokoivoti*

3.1 Espalhando em rumas, sangue em pó

O processo de laboratório criativo desse espetáculo começa em 2017, na disciplina de Ator Performer, do curso de Licenciatura em Teatro do IFCE⁶, ministrada pela Professora Me. Liliana Matos. A professora indaga sobre o que gostaríamos de mostrar, sobre personalidade, sobre algo não gostável ou gostável dentro da sociedade. Um leque de opções que como artista serviriam e supriram durante um tempo. Perdida em pensamentos ou encontrada, revendo o mundo ao redor e tudo que vinha acontecendo, encarei a sina de performar algo de dentro, da minha cidade, do ser 'eu'. Particularmente esse caminho agradava a Liliana e encantava-me mostrar para uma instituição pública os desejos da alma de uma estudante.

Por vezes, queremos falar de qualquer coisa e chegamos lá muito perto. Mas compreendemos também que é tão importante que parece estúpido só o fato de o mostrar. Então, é como se o “vestíssemos” com outra coisa, porque mostra-lo parece-nos arriscado, temos medo. É algo demasiado grande. Há algo de muito mais sério do que aquilo que o público, em geral, pode ver. E existe, está ali, mas não vai ser exibido, porque eu quis escondê-lo. É como se houvesse sempre um grande conflito entre aquilo que queremos tornar claro e aquilo que nos serve para nos escondermos. (Bausch apud Lima, 2008, p. 20).

O que mostrar visualmente que impactasse? Sangue? Um traje de índio, com direito a cocar? E aos poucos no entendimento de que não era necessário uma caracterização, uma caricatura, uma mostra viva. Colorau. Percebendo que a história de Caucaia fala sobre dezessete tribos expulsas do centro da cidade e suprimidas aos arredores da cidade, entende-se que usar o colorau para materializar seria inspirador, e acima de tudo didático, poderia assim construir um texto poético. A apresentação funcionou, instigando-me a criar mais, a aumentar o espetáculo, com a pandemia mundo a fora e mais tempo em casa, resolve-se ensaiar e criar mais.

Odisseia que antes era um experimento performático, sem nome, mas para uma causa, agora tem datas, mais corpo, mais texto. Espalhando em rumas, como o próprio nome já diz, é o Ato I da peça, onde o espalhar se

6 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

transforma em misturar: colorau e água. Com a utilização de cuias de cabaças, esparramam-se pelo chão, demudando-se em sangue, simbolicamente.

Espalhar

Para esparramar

Espalhar

Espalhar

Espalhar

Para esparramar.

Se partirem meu corpo

Se quebrarem meu corpo

Se falassem meu corpo

Partiriam história, quebrariam memória, falariam a verdade estampada na carne de quem não conseguiram beber o sangue.

São tantas décadas, mas jamais esquecidas, carimbadas no ventre, na alma.

O poema com palavras de ordem, numa fala adocicada e sutil, que leva o espectador para um *looping* de ações, que gradativamente cala-se voz deixando que o corpo fale. Enveredando nesse ciclo, ao cair no chão de joelhos, é contada a história de Caucaia, num tom limpo e seco para entendimento de todos.

3.2 Derramando em goles partituras físicas dessa perambulação rumo ao inconsciente

Derramar-se em no momento, a alguém, a um sonho ou qualquer pensamento que venha em sua cabeça, precisa de coragem, força, entendimento do vir a ser e de como você irá se juntar pedaço por pedaço caso não venha a ser entendido/a. Limpar-se e ressignificar-se e continuar. Alguns teóricos de bares, sim de bares, dizem que quando a bebida/cachaça/álcool entra, a verdade sai. Os indígenas, por outro lado, assim como os africanos que aqui também foram escravizados, usavam essa bebida alcoólica para adormecer a dor ou celebrá-la.

As bebidas alcoólicas são elaboradas e consumidas desde os primórdios da humanidade por diversos povos. Nas culturas indígenas, a “a maneira de beber” e “como” ou “quanto beber”, tem sido definido pela a respectiva etnia. O preparo de diferentes bebidas alcoólicas ocupa um lugar privilegiado em diversas culturas, e geralmente as bebidas estão associadas a cerimoniais e rituais religiosos. {...} Em algumas etnias, bebidas alcoólicas também estavam presentes na morte dos inimigos em seus rituais antropofágicos. O consumo das

bebidas alcoólicas também esteve e está relacionado com a caça, a pesca, colheitas e outras atividades para obtenção de alimentos, podendo durar de algumas horas a muitos dias, geralmente até se acabar o estoque de bebida. (GOUVEIA, 2018)

Assim, a autora cria partituras físicas que são dançadas como se ela estivesse embriaga. As partituras assemelham-se a ações de bêbados e o seus caminhar desengonçados. Também utiliza um tecido, para criar a movimentação e trabalhar a espacialidade do palco. Esse tecido torna-se rede de pesca, véu para esconderijo, como uma oca e outros objetos do dia a dia de uma aldeia.

Além das inúmeras referências de danças indígenas e dos povos africanos, a necessidade de dançar essa embriaguez, essa dor, esse religioso, essa cultura, se manifesta de maneira essencial respaldada pela fala de Jecupé em um dos seus livros, no capítulo: Por quem meu povo dança.

A nossa alma vem do povo primeiro, os que agora são só imagem desse povo não sabem que éramos desde quando a Terra dançava mais perto do Sol. Raio de Tupã, quando se espelhava dourado o chão, para então sermos gerados. Acompanhados do primeiro e último som. Tupã. Começo dos começos. Hoje conhecemos só a sua imagem, mesmo filhos, tupi, música do primeiro tom. Hoje a pele que o urucum protege é só a grande imagem do pai primeiro. (JECUPÉ, 2002, p. 65)

A proteção pelo urucum também é utilizada nesse espetáculo, além da demarcação geográfica, já citada, das terras e aldeias indígenas. Fazer e estar dançando por esse cultura é um ato político e sagrado.

Tupã Papa Tenondé. Pai que abraça a criação. Coroados. Das plumas de todas as cores que compõe o espírito. Por isso temos o compasso da primeira grande dança do primeiro começo. O primeiro giro, a primeira ginga, o primeiro círculo, nós o retemos sobre os pés. Os pés que tocam o caminho que leva ao sol. Pés no chão e a plumagem do espírito na cabeça. Por isso disseram “Eis os coroados...” e o frescor da mata virgem banhou desde sempre nossos pensamentos. Nós temos a memória do primeiro raio, o da sabedoria; o som de Tupã tateando cada som do coração. Por isso disseram “Eis os filhos do Sol...” diante do Sol primeiro. Não da imagem do sol que temos hoje. (JECUPÉ, 2002, p. 66)

Girar, gingar e cirandar, finalizando a performance com uma música de composição própria. Inicia-se cantando e termina cantando. Caminhar léguas para chegar em um caminho é uma das afirmações da música de encerramento, nesse caminhar turbulento, banhada de sol e urucum com água, sangue e assim marcada pelo bronzeamento que isso trará. Que marque a quem ver/ler.

Ciranda, ciranda, cirandeiro, ciranda, cirandeira, cirando, cirandô

Ciranda, ciranda, cirandeira, ciranda, cirandeiro, ciranda, cirandâ

Me fazem ciranda, ciranda, serina, Severina, não me chamam.

Porque meus pais não me chamaram, Severina, nem Serina, Margarida.

Queria ter nome de rosa!!

Não sou feliz não só quando danço, quando canto ou atuo, sou guerrilha, sou bonita, sou do campo, broto na cidade, fazendo arte e eu canto, ò como canto, sou guerrilha, é Margarida.

Queria ter nome de flor!!

Fui caminhando tantas léguas, passarelas, tantos montes praças pontes.

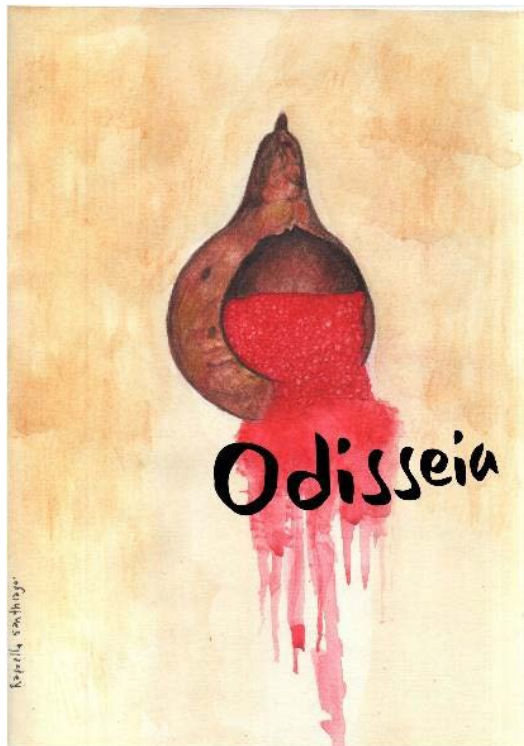
Eu conheci o templo maior, é o teatro é o placo.

Me chamam Margarida, aqui posso ser jardim!!

Ciranda, ciranda, cirandeiro, ciranda, cirandeira, cirando, cirandô

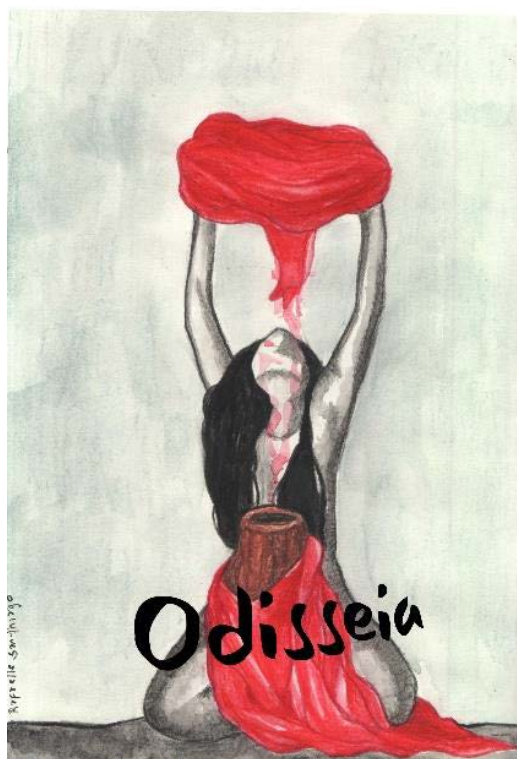
Ciranda, ciranda, cirandeira, ciranda, cirandeiro, ciranda, cirandâ

3.3 Objetificação poética das imagens



A primeira imagem de divulgação do espetáculo traz uma cuia feita de cabaça derramando sangue. Dentro existe colorau e gradativamente vai se tornando um líquido vermelho, sangue. Assim como no espetáculo aos poucos a performer junta colorau e água para fazer essa comparação metafórica.

Nessa sessão busca-se explicar como se deu a construção do cenário do espetáculo, que para a autora tem uma simbologia de grande importância para a criação e o entendimento mais didático. O cenário se constitui por uma esteira de palha de dois metros de comprimento por um de largura. Em cada ponta está localizada um pote de barro, sendo um grande e um pequeno. No maior tem água pela metade para a cena em que a atriz dança com o tecido fazendo uma imagem simbólica de pescaria. Detrás do mesmo pote tem um vestido vermelho para ser vestido numa fala de transição. E o outro pote menor se encontra vazio com um tecido vermelho enrolado para outra dança.



Na frente dos potes estão localizados em forma de semicírculo oito cuias feitas de cabaças. Alternadas em colorau e água, para a cena do espalhar em rumas, e para que a atriz misture no chão com a água, fazendo o sangue. Está também centralizado um banco de madeira baixo para que a atriz sente-se

enquanto moerá o urucum para fazer colorau, o banco fica entre a esteira e o semicírculo de cabaças. Formando o cenário do espetáculo.

A segunda imagem de divulgação do espetáculo se encontra a artista performer da cena, na imagem final da dança. Com o tecido molhado, e o pote entre as pernas. Logo após ela canta a música da ciranda para finalizar o espetáculo. Ambas as imagens de divulgação pertencem a autora e não podem ser divulgadas por terceiros. Os desenhos são da artista Rafaelle Santhiago, com ideia criativa da artista Luci Freitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações e reflexões até agora feitas, são desdobramentos de uma pesquisa sobre a cultura indígena. Apontamos como essencial, o acompanhamento e o entendimento do que é essa cultura no Brasil, respeitando os lugares de fala. É preciso insistir, acreditar no ensino e na educação para um novo entendimento do que são esses povos. Ensinar não é transmitir conhecimento. Odisseia mostra de maneira poética um passado, trazendo reflexões políticas e sociais.

Por meio dessa pesquisa busca-se responder perguntas que ao longo desses anos foram presentes e trouxeram à essas considerações. Considera-se Odisseia como parte e extensão da vida artística da performer, mostrando sua etnia e seus pilares. Essa pesquisa traz ao leitor história de um povo, de uma cidade. Uma poética e estética que naturaliza-se na dança e na voz. Odisseia vive no produto artístico e no produto escrito.

“Espero poder dançar meu povo, cantar meu canto e mesmo que não me entendam, continuarei, nem só de aplausos se vive o artista, pulse!”

Luci Freitas

REFERÊNCIAS

AMARAL, Airton; QUILOMBOLA, Cláudia; TAPEBA, Margarida; SILVA, Rosalho. **Caucaia Cidade da gente Estudos regionais Fundamental I**. Fortaleza, CE: Didáticos Editora, 2019.

BAUSCH, Pina. **“Uma conversa com Pina Bausch”**. Moderadora Mônica Guerreiro. *Obscena: revista de artes performativas*. Portugal, Número 4, maio, 2007. Disponível em: <http://www.revistaobscena.com> . Acesso em: 01 de Abril de 2021

CESARINO, Pedro Niemeyer. **Poéticas Indígenas**. Site Povos Indígenas no Brasil. 2018

GOUVEIA, Clóvis Silva. **Bebidas alcoólicas indígenas**. Universidade Federal da Paraíba - UFPB Laboratório de Análises e Pesquisas de Bebidas Alcoólicas DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA QUÍMICA - DEQ – CT. Paraíba, 2018

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena brasileira contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 2020

_____. **Oré awé roiru'a ma** - Todas as vezes que dissemos adeus – Whenever we said goodbye. 2 ed. São Paulo: TRIOM, 2002.

KAMBEBA, Márcia. **Ay Kakyri Tama**: Eu moro na cidade. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Editora Companhia das Letras, 2019

LEMENHE, Maria Auxiliadora. **As razões de uma cidade**: Conflito de hegemonias. Fortaleza: Stylus Comunicações, 1991.

LIMA, Carla Andréa Silva. **Dança Teatro: a falta que baila, a tessitura dos afetos nos espetáculos do Wuppertal Tanztheater**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

PASSOS, E. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SANCHEZ, E. **Estudante Nota 10 / [Equipe DCL]**. – São Paulo: DCL. 2010

OFICINAS PEDAGÓGICAS: UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

EUGENIA BRUNILDA OPAZO URIBE

Doutora em Engenharia Mecânica pela UNICAMP. Professora do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Tutora do Grupo PET Conexões de Saberes Matemática UFMS/CPTL. E-mail: eugenia.uribe@ufms.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9517-0007>;

GERSON DOS SANTOS FARIAS

Mestrando em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista da Coordenação Pessoal de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Petiano Egresso do Grupo PET Conexões de Saberes Matemática. UFMS/CPTL. E-mail: gerson.farias@ufms.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5941-8095>.

RESUMO

Resultados de avaliações nacionais e internacionais expõem uma série de dificuldades e desafios presentes no ensino de matemática no Brasil há mais de uma década. O presente trabalho tem por objetivo apresentar alguns resultados de uma atividade teórico-prática que analisa dificuldades e desafios do ensino de matemática e propõe o uso de oficinas pedagógicas como uma alternativa metodológica que incentiva a participação ativa dos alunos, a autonomia e o processo de construção e amadurecimento de conceitos. São apresentados resultados de uma ação de intervenção realizada com alunos de sexto e sétimo ano nas aulas de Estudo Orientado em uma escola de tempo integral da rede estadual de Mato Grosso do Sul (MS). A ação está vinculada a um projeto, baseado no tripé ensino/pesquisa/extensão em desenvolvimento no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET).

Palavras-chave: Ensino de matemática, Oficinas pedagógicas, Programa de educação tutorial.

INTRODUÇÃO

O ensino de matemática na educação básica no Brasil enfrenta uma série de desafios e dificuldades, que estão presentes há mais de uma década, eles são abordados frequentemente pela mídia apresentando resultados negativos obtidos por estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais. As dificuldades e desafios do ensino de matemática são descritos na literatura por diversos pesquisadores e sociedades científicas (DRUCK, 2003; ABC, 2008; SBM, 2010; PAIXÃO e KNOBEL, 2012; VIANA 2018), apontando que uma parte importante dos jovens não tem conhecimentos adequados de matemática para o nível educacional em que se encontra, o que prejudica também o ensino superior na área de Ciências Exatas (PAIXÃO; KNOBEL, 2012).

Aprender conceitos básicos de matemática é uma questão de cidadania, já que ela está presente no cotidiano de maneira direta, por exemplo, na hora de tomar decisões sobre a vantagem da compra de um produto em uma embalagem maior ou a decisão de escolher entre uma compra à vista ou parcelada. De maneira indireta e muitas vezes sem que as pessoas percebam, a matemática está presente em objetos ou instrumentos utilizados no dia a dia, como por exemplo, no uso do cartão de crédito ou no projeto de fabricação do farol de um carro. Apesar disto, existe uma resistência das pessoas em relação à disciplina, que a consideram uma ciência difícil e acessível a poucos. Frenkel (2014, p. 9) descreve essa situação e afirma que o mundo da matemática é invisível para a maior parte das pessoas

Por um lado, a matemática está urdida na própria trama do nosso cotidiano. Todas as vezes que fazemos uma compra on-line, enviamos uma mensagem de texto, realizamos uma busca na Internet ou usamos um GPS, as fórmulas matemáticas e os algoritmos estão presentes. Por outro lado, a maioria das pessoas se amedronta com a matemática. Tornou-se, nas palavras do poeta Hans Magnus Enzensberger, “um ponto cego da nossa cultura – território estranho, em que apenas uma elite, um pequeno número de iniciados conseguiu se entrincherar”. É raro, ele afirma, “encontrar uma pessoa que afirme com veemência que a mera ideia de ler um romance, observar uma pintura ou ver um filme lhe cause um suplício insuportável”, mas “pessoas sensíveis, educadas” muitas vezes dizem, “com uma mistura notável de desafio e orgulho”,

que a matemática é “tortura pura” ou um “pesadelo” que as “incomoda” (FRENKEL, 2014, p. 9).

Essa naturalidade com que muitas pessoas rejeitam a matemática pode levar a distanciar ainda mais o aluno do aprendizado da matemática, uma ciência que, por sua própria natureza, requer que os conhecimentos sejam aprendidos através de um processo contínuo de construção de conceitos, estabelecendo relações e propriedades para a formação de uma bagagem matemática que será permanentemente utilizada. Lima (2007, p. 4) descreve essa característica cumulativa afirmando que, o aluno “[...] não será capaz de estudar Trigonometria se não conhecer os fundamentos da Álgebra, nem entenderá essa última se não souber as operações aritméticas [...]”.

Dessa forma, é fundamental despertar o interesse do aluno pela disciplina desde muito cedo. O aluno precisa ser incentivado a resolver problemas de diversos graus de dificuldades, identificar características, estabelecer relações, escrever respostas de maneira organizada e rigorosa, favorecendo assim o desenvolvimento do pensamento algébrico e do pensamento geométrico.

Assim, o objetivo do trabalho é apresentar alguns resultados de uma atividade teórico-prática que analisa dificuldades e desafios do ensino de matemática e propõe o uso de oficinas pedagógicas como uma alternativa metodológica que incentiva a participação ativa dos alunos, a autonomia e o processo de construção e amadurecimento de conceitos.

Dificuldades e Desafios do Ensino de Matemática

Suely Druck presidia a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) em março de 2003 quando escreve o artigo *O Drama do Ensino da Matemática*, no qual aborda questões sobre a qualidade do ensino da matemática, a pesquisadora afirma que as avaliações não poderiam ser piores,

No Provão, a média em matemática tem sido a mais baixa entre todas as áreas. O último Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) mostra que apenas 6% dos alunos têm o nível desejado em matemática. E a comparação internacional é alarmante. No Pisa (Program for International Student Assessment) de 2001, ficamos em último lugar.

Resultados tão desastrosos mostram muito mais do que a má formação de uma geração de professores e estudantes: evidenciam o pouco valor dado ao conhecimento matemático e a ignorância em que se encontra a esmagadora maioria da

população no que tange à matemática. Não é por acaso que o Brasil conta com enormes contingentes de pessoas privadas de cidadania por não entenderem fatos simples do seu próprio cotidiano, como juros, gráficos, etc. —os analfabetos numéricos—, conforme atesta o recente relatório Inaf sobre o analfabetismo matemático de nossa população (DRUCK, 2003, n.p).

Em 2008 a Academia Brasileira de Ciências (ABC) publica o documento *O Ensino de Ciências e a Educação Básica: propostas para superar a Crise* cujo tema é “A necessidade imperiosa de melhorar o ensino básico no Brasil e, em particular, o ensino de ciências” (ABC, 2008, p. vii). O documento apresenta uma análise detalhada, diagnóstico de possíveis problemas e um conjunto de propostas visando o aprimoramento da educação básica e do ensino de ciências em particular. Com base nos dados do SAEB/2006 o documento da ABC (2008) mostra que

[...] na quarta série, metade dos alunos ainda está em um nível inferior

segunda série da educação fundamental, e menos de 10% têm o nível esperado para esta série. Na oitava série, mais de 50% ainda estão no nível equivalente à segunda série ou inferior, e só uma pequena proporção, inferior a 5%, tem o nível esperado para a série. Na terceira série do ensino médio, 70% estão em um nível equivalente à quarta série ou inferior, e outros 25%, aproximadamente, estão no nível correspondente à oitava série, com menos de 10% no nível apropriado. Portanto, a maior parte dos estudantes brasileiros tem formação inadequada em Matemática para as respectivas séries (ABC, 2008, p. 15).

Em 2010 a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) publica o documento *Ensino de Ciências e Matemática no Brasil Desafios para o século XXI*. O documento reconhece que “[...] os problemas de ensino básico de matemática são uma parte dos grandes desafios do sistema educacional em nosso país” e que “[...] a educação básica em matemática [...] é de importância estratégica tanto para a formação de uma cidadania consciente quanto para geração de capital humano qualificado, indispensável para a competição no mundo contemporâneo” (SBM, 2010, p. 2). Com esse documento a SBM (2010) apoia as recomendações da ABC (2008) e apresenta, uma contribuição complementar específica para matemática. O documento cita resultados do PISA 2006 para afirmar que, em relação a bons empregos que exigem competência quantitativa, a situação do Brasil é alarmante e acrescenta,

Nos resultados do PISA (Programme for International Student Assessment) - matemática, um exame de conteúdo e competências básicas, apesar de avanços substanciais alcançados entre 2000 e 2006, o Brasil ainda teve um dos piores desempenhos entre os 57 países que participam da avaliação da OCDE. Em 2006, mais da metade dos jovens brasileiros ainda não atingiam, aos quinze anos, competências quantitativas básicas correspondentes aos objetivos pedagógicos do terceiro ano do ensino fundamental (SBM, 2010, p. 222).

Paixão e Knobel (2012, p. 40) analisam os resultados do PISA, mostrando que, pelos resultados apresentados, “[...] 88,1% dos alunos não sabem tirar informações de gráficos e que 96,1% não conseguem explicar o que ocorre numa troca de moeda se a taxa mudar”. Os autores afirmam que o déficit de habilidades matemáticas contribui para a alta evasão em cursos de ciências exatas e mais especificamente em cursos de Engenharia. Eles perguntam “O que de fato limita a qualidade e o número de formandos nas áreas de ciências exatas e tecnológicas?”, para eles, essa limitação está relacionada à falta de conhecimentos matemáticos por parte dos jovens e respondem baseados nos resultados do PISA,

Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) apontam que a maior restrição está no número de jovens com habilidades mínimas em matemática. Habilidades que os capacitem a seguir, com sucesso, o ensino médio e, depois, uma carreira nas áreas de exatas e tecnológicas (PAIXÃO; KNOBEL, 2012, p. 40).

Viana (2018, p. 130) afirma que “É um fato amplamente conhecido, corroborado por diversos estudos nacionais e internacionais, que a formação em Matemática oferecida pelo sistema brasileiro de Educação Básica é extremamente deficiente”. O autor apresenta dados compilados sobre o PISA no período de 2000 a 2012, que incluem a pontuação alcançada pelo Brasil em matemática, leitura e ciências bem como a posição do Brasil no *ranking* de países do PISA. Com base nesses dados, o autor afirma que

[...] o péssimo desempenho de nossos jovens coloca o Brasil em algumas das piores posições entre os países participantes, muito abaixo da média dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento na Europa (OCDE) (VIANA, 2018, p. 130).

O Relatório Brasil no PISA 2018, versão preliminar, publicado no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP) em dezembro de 2019 mostra que houve poucas mudanças em relação aos resultados obtidos pelo Brasil; as médias obtidas para Leitura, Matemática e Ciências ficaram abaixo da média da OCDE. Para ilustrar esses resultados foi elaborada a tabela 1 contendo as pontuações médias obtidas por estudantes brasileiros no PISA no período 2003 - 2018 e a pontuação média da OCDE em 2018.

Tab. 1: Dados do Brasil no PISA para Matemática

	2003 BRASIL	2006 BRASIL	2009 BRASIL	2012 BRASIL	2015 BRASIL	2018	
						BRASIL	OCDE
PONTUAÇÃO MÉDIA	356	370	386	389	377	384	489

Fonte: Adaptado pelos autores com base no Relatório Brasil no PISA 2018 (2019)

A descrição dos resultados do PISA utilizando seis níveis de proficiência ajuda a entender melhor os resultados do exame e o tamanho dos desafios do ensino de matemática no Brasil ou nas palavras de Druck (2003, n.p) “O drama do ensino de matemática”.

Os dados do Relatório Brasil no PISA 2018 (2019) mostram que a maioria dos estudantes brasileiros que participaram do PISA 2018 se encontra no Nível 1 ou abaixo dele (68,1%) em matemática, o que significa, segundo descrição do item, que os alunos “[...] conseguem identificar informações e executar procedimentos rotineiros, de acordo com instruções diretas, em situações explícitas. Conseguem realizar ações que são, quase sempre, óbvias e que decorrem diretamente dos estímulos dados” (RELATÓRIO BRASIL NO PISA 2018, 2019, p. 110). Um resultado que mostra que esses estudantes não possuem um nível básico de conhecimentos matemáticos, que pode ser considerado mínimo para o efetivo exercício da cidadania. O relatório destaca também que, apenas 31,8% dos estudantes brasileiros alcançaram o Nível 2 ou acima, destacando ainda que,

Segundo a OCDE, atingir pelo menos o Nível 2 é particularmente importante, uma vez que este é considerado o nível básico de proficiência que se espera de todos os jovens, a fim de que possam tirar proveito de novas oportunidades de aprendizagem e participar plenamente da vida social, econômica e cívica da sociedade moderna em um mundo globalizado (OCDE, 2019 apud RELATÓRIO BRASIL NO PISA 2018, 2019, p. 69).

Um dado preocupante é que menos de 1% dos estudantes brasileiros alcançam os itens 5 e 6, os mais altos níveis de proficiência do exame, sendo que apenas 0,1% alcança o nível 6, resultados similares aos obtidos no exame de 2009, sobre o qual Paixão e Knobel (2012) faziam um alerta sobre a distribuição dos alunos brasileiros nos níveis do PISA:

A distribuição limita o percentual dos nossos jovens em áreas que exijam competências mínimas em matemática (classificados do nível quatro para melhor), um dos requisitos que o aluno deve ter para que exista boa chance de sucesso nas carreiras das áreas de exatas e tecnológicas (PAIXÃO; KNOBEL, 2012, p. 41).

A tabela 2 apresenta a pontuação mínima estabelecida pela OCDE para cada um dos níveis de proficiência, a porcentagem de alunos brasileiros e da OCDE em cada um dos níveis, destacando inclusive a alta porcentagem de alunos brasileiros abaixo do nível 1 de proficiência.

Tab. 2: Dados do Brasil por nível de Proficiência em Matemática – PISA 2018

	Abaixo Nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Pontuação mínima	--	358	420	482	545	607	669
Brasil	9,1%	14,8%	22,2%	24,4%	18,5%	8,5%	2,4%
OCDE	41,0%	21,1%	18,2%	9,3%	3,4%	0,8%	0,1%

Fonte: Adaptado pelos autores com base no Relatório Brasil no PISA 2018 (2019)

Reverter os resultados negativos obtidos por estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais é um desafio importante para a educação básica no Brasil e em particular para o ensino de matemática.

Os autores do texto entendem que existe uma necessidade de aproximar os alunos da disciplina, mostrando que o ensino de matemática pode ser interessante e divertido, além de trazer informações diversas sobre aplicações em outras ciências e conhecimentos básicos para o exercício da cidadania, bem como para formar uma base de conhecimentos matemáticos que permita o ingresso e permanência em carreiras da área de ciências exatas. Despertar o interesse do aluno pela disciplina é fundamental para que o professor possa explorar a criatividade do aluno, trabalhar o aprofundamento de conceitos e a resolução de problemas que permitam o uso do

formalismo e o rigor que a disciplina exige, evitando atrasos e defasagem dos conteúdos.

Nesse sentido, os autores do texto apresentam a opção por oficinas pedagógicas de matemática (OPM) como uma ferramenta que poderá ser utilizada pelo professor em sala de aula ou através de projetos.

Caminhos metodológicos com as oficinas pedagógicas de Matemática

[...] uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. [...] É preciso [...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência no mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor [...]. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar Matemática ou Biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva. (FREIRE, 1996, p. 124)

Produzir pesquisa implica em realizar escolhas teóricas e metodológicas com relação ao objeto de estudo. Inicialmente foram relatadas dificuldades constatadas por diversos autores (DRUCK, 2003; ABC, 2008; SBM, 2010; VIANA, 2018) no ensino de matemática, diante de resultados de avaliações em grande escala. Diante disso, para essa seção, foi escolhido narrar os caminhos metodológicos e algumas das escolhas ao longo do percurso investigativo.

Para isso, inicialmente, será apresentada a metodologia das Oficinas Pedagógicas de Matemática (OPM) como uma possível alternativa para o ensino de matemática, seguida, nos resultados e discussão, da descrição das oficinas pedagógicas realizadas no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET), inseridas como atividade do Grupo PET Conexões de Saberes Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL). O trabalho com oficinas pedagógicas está vinculado ao projeto *O Programa de Educação Tutorial e os desafios do ensino de Matemática*¹,

1 O projeto *O Programa de Educação Tutorial e os desafios do ensino de Matemática*, agenciado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia (FUNDECT) do

agenciado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia (FUNDECT) do Estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Para Paviani e Fontana (2009, p. 78) a oficina “[...] é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica”. Uma alternativa pedagógica favorável para a construção do conhecimento dos envolvidos com o processo de desenvolvimento das atividades. As autoras complementam afirmando que a metodologia das oficinas pedagógicas se caracteriza como sendo uma

[...] oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a **metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão**. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78, grifo nosso).

Assim, a realização de oficinas pedagógicas pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem da matemática, de modo a ser uma possível alternativa para o trabalho com as dificuldades presentes no ensino de matemática. Por se tratar da ruptura do método tradicional, ou seja, aquele onde o aluno pouco participa e tem como foco o sujeito professor.

A metodologia das oficinas pedagógicas busca romper esse sistema, que muitas vezes está enraizado na sociedade, dito de outra forma, as oficinas são oportunidades de trocas, produção e aquisição de conhecimento matemático, para além disso, movimentam fazeres e saberes de forma crítica e reflexiva. Tendo, primordialmente, “[...] duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

A partir disso, os autores compreendem a OPM como uma metodologia de trabalho coletivo e colaborativo, pautada no desenvolvimento de atividades em grupo, “[...] em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento” (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 5). Pois as oficinas pedagógicas

Estado de Mato Grosso do Sul (MS) foi aprovado pelo Edital FUNDECT/SECTEI nº 13/2016 – PET/MS e encontra-se em desenvolvimento.

[...] servem de meio tanto para a formação contínua do(a) educador(a) escolar quanto para a construção criativa e coletiva do conhecimento por alunos e alunas, professores e professoras que trabalham na escola pública. **Essa metodologia é pensada com o olhar voltado para a formação desses(as) profissionais de ensino, no contexto de um modelo epistemológico que supõe o conhecimento como um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade** (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 1-2, grifo nosso).

O desenvolvimento da metodologia das oficinas pedagógicas apresenta um duplo viés formativo, tanto para professores e professoras, que tem a oportunidade de ressignificar e refletir sobre suas práticas para o ensino de matemática, e para alunos e alunas, que movimentam e constroem conhecimentos matemáticos com base na coletividade, colaboração, criatividade e criticidade. Em síntese,

[...] acreditamos que a oficina pedagógica constitui-se num importante **dispositivo pedagógico para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem**, particularmente por sua praticidade, sua flexibilidade diante das possibilidades de cada escola e, mais que tudo, por estimular a participação e a criatividade de todos os seus integrantes. Consequentemente, **as oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas**, o que se revela essencial no caso da escola pública - instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11, grifo nosso).

Nessas condições, a realização de Oficinas Pedagógicas de Matemática (OPM) se torna uma das possíveis alternativas para o ensino de matemática. De modo a dinamizar o processo, por meio de atividades que estimulem a participação dos alunos, de acordo com as especificidades do contexto do aluno, do professor e da escola, como sendo uma alternativa pedagógica que incentiva a participação ativa dos alunos, a autonomia e o processo de construção e amadurecimento de conceitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o ano de 2019 foram planejadas e executadas três oficinas pedagógicas com uma turma de sexto ano e duas turmas de sétimo ano,

atendendo aproximadamente 90 alunos na faixa etária entre 11 e 13 anos, durante as aulas de Estudo Orientado de uma Escola em tempo integral da Rede Estadual da cidade de Três Lagoas/MS.

Na etapa inicial foi realizada uma reunião com a Direção e a Coordenação da Escola, os professores de matemática e a professora responsável pelo estudo orientado, nesta reunião foram apontadas dificuldades dos alunos com tabuada, o que interferia negativamente na resolução de exercícios de multiplicação e divisão. Por esse motivo ficou decidido que o trabalho de intervenção seria realizado com atividades lúdicas visando o aprendizado da tabuada. De acordo com Panossian *et al.* (2017, p. 394) as oficinas pedagógicas de matemática podem contribuir para “[...] estreitar o vínculo entre escola e universidade, e reduzir a brecha entre investigação e prática docente”, ou seja, a intervenção realizada por meio das atividades lúdicas é uma forma de diálogo entre a universidade e a escola. Por isso, a realização das oficinas pedagógicas de matemática se constituiu como um espaço de formação e de aprendizagem para os participantes, a partir da negociação em prol da produção de conhecimento matemático.

A primeira oficina foi dedicada a conhecer os alunos e interagir com eles, estimulando a participar das atividades. Para isso foram escolhidas atividades coletivas para praticar a tabuada, a saber, Jogo Batalha Naval, Twister e Caça à Resposta Certa. Os alunos foram divididos em grupos e cada grupo utilizou um jogo por um tempo determinado e depois foi feita a troca, de maneira que todos conseguiram utilizar os três jogos.

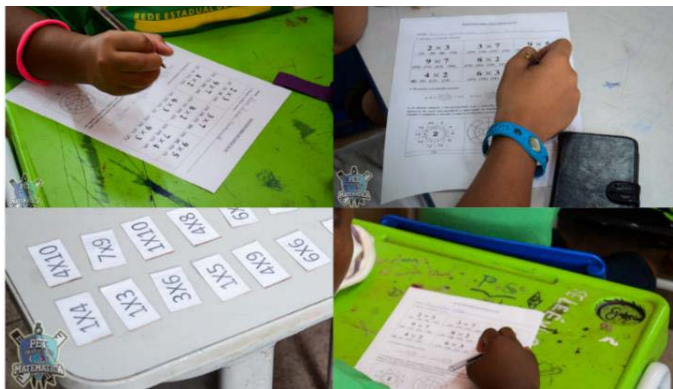
Fig. 1: Atividades desenvolvidas na Oficina I



Fonte: Acervo Grupo PET Conexões de Saberes Matemática/CPTL

A segunda oficina foi pensada para fazer um trabalho um pouco mais individual, assim, todos os alunos receberam uma atividade escrita, com duração de 30 minutos. Na atividade os alunos precisaram determinar resultados de multiplicações simples e completar tabuadas apresentadas em formato de desenhos. Todos os alunos responderam os exercícios no tempo certo e, após a resolução dos exercícios foi desenvolvida a atividade bingo da tabuada.

Fig. 2: Atividades desenvolvidas na Oficina II



Fonte: Acervo Grupo PET Conexões de Saberes Matemática/CPTL

A terceira e última oficina também trouxe uma atividade escrita individual, para realização em 30 minutos, contendo novamente exercícios para completar tabuadas em desenhos e também exercícios de multiplicação com números maiores. Novamente, todos os alunos resolveram os exercícios no tempo estipulado e, após a atividade escrita, foi realizada uma atividade lúdica utilizando mensagens codificadas, que são descobertas através de multiplicações.

Fig. 3: Atividades desenvolvidas na Oficina III



Fonte: Acervo Grupo PET Conexões de Saberes Matemática/CPTL

Cabe destacar que o trabalho desenvolvido com as oficinas pedagógicas foi planejado no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET) e contou com a participação de petianas e petianos bolsistas e não bolsistas do Curso de Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL. Assim, entre os resultados importantes pode-se destacar a presença do trabalho coletivo, das relações tutoriais, da promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, três dos quatro elementos ou categorias fundamentais do programa de Educação Tutorial (PET), conforme definido pela Comissão Executiva Nacional do Programa de Educação Tutorial (CENAPET) na Minuta do Manual de Orientações Básicas do Programa de Educação Tutorial (CENAPET, 2014).

O trabalho coletivo é observado desde o planejamento e a preparação dos materiais até o desenvolvimento com o apoio da tutora do grupo e coordenadora do projeto. As relações tutoriais estão presentes em todos os momentos do trabalho, sendo observadas a relação tutor aluno, através da coordenação e execução das atividades, do compartilhamento de experiências e discussões de avaliação no fim da atividade. As relações tutoriais também são observadas entre alunos com níveis de experiência diferentes, de tal forma que os alunos mais experientes compartilham processos aprendidos em atividades anteriormente desenvolvidas, dando suporte aos alunos menos experientes. Por último, as relações tutoriais novamente aparecem na interação com a professora responsável pela disciplina de Estudo Orientado que conhece os alunos que são público-alvo da ação e a dinâmica da escola, orientando e compartilhando experiências sobre o dia a dia da escola. Assim, percebe-se que a realização das oficinas pedagógicas promove a interação entre a investigação e a prática docente (PANOSSIAN *et al.*, 2017), através de uma ação de extensão com aprendizado para todos os envolvidos, sejam eles

[...] pesquisadores universitários, professores da educação básica e estudantes. Destaca-se que o professor em atividade possibilitada pelo espaço e tempo da OPM se conscientiza de seu próprio papel como professor que não deve somente dominar conteúdos científicos, mas sim o modo de 'ser' professor (PANOSSIAN *et al.*, 2017, p. 397).

Como muitas das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET) o oferecimento das oficinas pedagógicas é uma consequência do trabalho de promoção da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, conforme destacado por Panossian *et al.* (2017, p.

397), a “OPM se apresenta como espaço para estudo e investigação do processo formativo dos professores e [...] se revela como espaço para articular o tripé ensino/pesquisa/extensão”.

Todos os alunos participantes e colaboradores do projeto são alunos do Curso de Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL, assim as OPM são uma excelente oportunidade como espaço formativo, tanto para os professores em exercício, quanto para os futuros professores de matemática, considerando que a

OPM se caracteriza como um espaço de aprendizagem para os professores, no sentido de desencadear a necessidade e dirigir o processo em busca do seu objeto: apropriação de conhecimento teórico pelos estudantes. Nessa busca pelo objeto os professores organizam e reorganizam seus próprios modos de ensino e se formam neste processo (PANOSSIAN *et al.*, 2018, p. 21).

Nesse movimento formativo os professores e futuros professores se formam também, a partir da oportunidade de ressignificar suas práticas para o ensino de matemática. Com isso, a realização das oficinas pedagógicas engendra um espaço propício para a reflexão e problematização no campo da formação de professores de matemática, por se tratar de um “[...] espaço em que os ideais de transformação e diálogo [...] são realidades em permanente construção” (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 1).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O artigo buscou apresentar alguns resultados de uma atividade teórico-prática que analisa dificuldades e desafios do ensino de matemática e propõe o uso de oficinas pedagógicas de matemática (OPM) como uma alternativa metodológica. Baseados numa fundamentação teórica que explicita os resultados negativos de estudantes brasileiros em avaliações como o PISA e as consequências do não atendimento dos itens de proficiência, os autores do artigo reconhecem como um grande desafio a necessidade de reverter esses resultados negativos. Para isso, há necessidade de buscar a aproximação dos alunos da disciplina de matemática e o aprofundamento de conceitos e resolução de problemas que permitam avançar na construção do conhecimento matemático, evitando o atraso e a defasagem dos alunos que gera falta de motivação e pode levar à evasão.

As OPM promovem a interação universidade escola, aproximando pesquisadores, professores em exercício e alunos de graduação (e inclusive de pós-graduação), se tornando um espaço formativo que gera conhecimentos para todos os envolvidos e um espaço para a discussão sobre a prática pedagógica de professores e futuros professores.

A experiência de intervenção realizada por meio de três oficinas pedagógicas com alunos de sexto e sétimo ano nas aulas de Estudo Orientado em uma escola de tempo integral da rede estadual de Mato Grosso do Sul (MS), mostrou o interesse que desperta nos alunos da educação básica o trabalho diferenciado realizado na forma de oficina, passaram a ficar mais atentos e focados na hora de realizar as atividades escritas individuais e sendo mais participativos nas atividades desenvolvidas.

A percepção do enorme desafio para o ensino de matemática que significa reverter os resultados negativos de avaliações como o PISA gerou discussões sobre aspectos metodológicos, de conteúdo, bem como futuros projetos e ações para que o Grupo PET Conexões de Saberes Matemática da UFMS/CPTL possa contribuir com essa tarefa.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Programa de Educação Tutorial, à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) e à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul pelo apoio no desenvolvimento do trabalho.

REFERÊNCIAS

ABC - Academia Brasileira de Ciências. **O Ensino de Ciências e a Educação Básica: Propostas para superar a crise.** Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2008. Disponível em: <http://www.abc.org.br/publicacoes/estudos-estrategicos/educacao/> Acesso em: 12 out. 2021.

CENAPET - Comissão Executiva Nacional dos Grupos do Programa de Educação Tutorial (PET). **Minuta do Manual de Orientações Básicas do Programa de Educação Tutorial.** Brasília: Comissão de Avaliação, 2014. Disponível em: <https://cenapet.files.wordpress.com/2014/10/minuta-mob-09-12-14.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

DRUCK, S. **O Drama do Ensino da Matemática**. Folha de São Paulo (Sinapse), 25 de março de 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u343.shtml>. Acesso em: 10 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRENKEL, E. **Amor e Matemática: o coração da realidade escondida**. Ed. Casa da Palavra. Rio de Janeiro, 2014.

LIMA, E. L. **Matemática e Ensino**. 3ª. Ed. Coleção do Professor de Matemática. Sociedade Brasileira de Matemática, 2007.

MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. de. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **Reunião Anual da ANPED**, v. 29, p. 16, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-saber-de-mao-em-mao-oficina-pedagogica-como-dispositivo-para-formacao-docente-e>. Acesso em: 10 out. 2021.

PAIXÃO, F.; KNOBEL, M. O verdadeiro gargalo na formação de engenheiros. **Revista Ensino Superior Unicamp**. 2012. Disponível em: https://www.revista-ensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed07_outubro2012/ARTIGO1.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

PANOSSIAN, M. L. et al. A oficina pedagógica de matemática como atividade. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, p. 14-39, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/42531>. Acesso em: 12 out. 2021.

PANOSSIAN, M. L. et al. Investigação e prática docente: função exponencial e o fenômeno terremoto na Oficina Pedagógica de Matemática. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 393-398, 2017. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/334396>. Acesso em: 12 out. 2021.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 14, n. 2, 2009. Disponível em: <http://>

www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16. Acesso em: 10 out. 2021.

RELATÓRIO BRASIL NO PISA 2018. **Relatório Brasil no PISA 2018**: Versão Preliminar. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Ministério da Educação (MEC), 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

SBM - Sociedade Brasileira de Matemática. **Ensino de Ciências e Matemática no Brasil - Desafios para o século XXI**. In: IV Conferência Nacional de Ciência Tecnologia e Inovação. Brasília, 27 e 28 de maio de 2010. Disponível em: http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/436/418. Acesso em: 12 out. 2021.

VIANA, M. Matemática no Ensino Médio: Desafios e Iniciativas. In: FOGUEL, D.; SCHEUENSTUHL, M. C. B. (Org.). **Desafios da Educação Técnico-Científica no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2018, cap. 2, p. 130-Disponível em: <http://www.abc.org.br/evento/desafios-da-educacao-tecnico-cientifica-no-ensino-medio/>. Acesso em: 12 out. 2021.

ORGANIZAÇÕES EFICIENTES – UM PERCURSO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DAS ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS E SUAS POSSÍVEIS APLICABILIDADES NAS UNIDADES ESCOLARES

JÚLIO ANTÔNIO TOBIAS CUNHA BARBOSA

Mestre pelo Curso de Educação Escolar da Centro Universitário Moura Lacerda, julioatcbarboza@gmail.com;

MATEUS SEBASTIÃO DA SILVA

Mestrando no Curso de Educação Escolar da Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Araraquara - SP, mateus.sebastiao@unesp.br

RESUMO

Este artigo, construído por meio de uma revisão bibliográfica de vários autores que dedicaram suas obras para com a temática dos métodos organizacionais, aos quais tinham como intuito superar desafios e obter bons resultados na produção, visa realizar um estudo sobre as contribuições das teorias administrativas e as suas possíveis aplicabilidades nas organizações escolares. Seu percurso vai desde algumas teorias clássicas da administração, até conceitos mais contemporâneos; e, em especial neste trabalho, apresentaremos uma modesta síntese sobre os dilemas que afligem as organizações e os procedimentos que as mesmas adotaram ao longo da história, como solução de problemas diversos partindo de visões mais tecnicistas; concepções que compreendem o universo organizacional como um ambiente dotado de características humanas, sujeito a constantes transformações; uma vez que, estão imersos numa vasta diversidade e considerável dinamicidade. O grande desafio deste trabalho está em transpor e analisar como os estudos das organizações, na expectativa empresarial e suas possíveis aplicabilidades nas unidades escolares podem responder nossa questão de pesquisa: “Como as teorias administrativas/técnicas podem oferecer contribuições pontuais para a administração das unidades escolares”? A principal perspectiva de tal estudo está na compreensão da complexidade administrativa existente nas organizações; bem como, o potencial transformador que as unidades escolares, enquanto organizações possuem. Para tanto, é preciso caminhar e superar visões unilaterais, assumindo responsabilidades que cabem aos próprios atores participantes do ambiente escolar, os quais deverão estar comprometidos em promover o avanço da aprendizagem dos nossos educandos.

Palavras-chave: Organizações, Escolas, Complexidade, Eficiência.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca realizar um percurso sobre as principais características administrativas das organizações ao longo da história e suas possíveis aplicabilidades nas Unidades Escolares na contemporaneidade, por meio da revisão bibliográfica de alguns textos clássicos.

Para tanto, nessa busca, ao relacionarmos esses modelos responderemos nossa questão de pesquisa que se intitula: “Como as teorias administrativas/técnicas podem oferecer grandes contribuições na contemporaneidade para a administração das Unidades Escolares, sendo estas, lócus da formação de cidadãos atuantes, com possibilidades de transformação das realidades existentes e superação das adversidades que permeiam o mundo atual?”

Enfim, ao falarmos das escolas, comparando-as com os parques industriais, entendemos que essas também são dotadas de grande complexidade, uma vez que, é um grande desafio para os gestores escolares na contemporaneidade conseguirem obter sucesso na organização dos seus trabalhos; caso realmente consigam, esses podem garantir que suas comunidades escolares aprendam e evoluam; bem como, tragam consideráveis benefícios para a sociedade, por meio de escolas idealizadas como lócus da aprendizagem.

Entretanto, entendemos que essa, do mesmo modo como ocorrem com as outras organizações presentes em outras esferas sociais, envolvem-se com uma gama de atores, demandas, anseios e contextos; as quais a busca por uma organização ideal, talvez para muitos, seja um devaneio ou uma utopia, porém, apesar disso, acreditamos que o espaço escolar possui um enorme potencial transformador de realidades.

Para nos situarmos em relação a esta análise, ao longo deste importante percurso, foram abordadas desde as teorias clássicas de organizações industriais propostas pelos célebres Frederick Taylor e Henri Fayol, assim como, perpassa pela concepção da organização enquanto organismo vivo, por meio das metáforas propostas por Gareth Morgan, que compara as organizações como máquinas e cérebros, ou mesmo, introduz conceitos analíticos como o da autopoiese. Também são abordadas as obras de Nuria Cunill Grau, que propõe uma discussão sobre a publicização, onde a administração verdadeiramente pública e também democrática assenta-se a partir da rearticulação das relações entre a sociedade e o Estado; vistas como a transferência da gestão de serviços e atividades não exclusivas do Estado para o setor público não estatal. Ainda, na sequência Edgar Morin, pontua sobre a

complexidade existente dentro das organizações e, Chris Argyris centraliza o êxito na questão do aprendizado, a começar pela definição simplista de aprendizado majoritariamente utilizada na sociedade, como a resolução de problemas, focada na correção de erros no ambiente externo.

Em Peter Senger, este discute a quinta disciplina, concebendo a necessidade das organizações adotarem uma postura de aprendizagem e pensamento sistêmico; enquanto que, ao final Henri Mintzberg traz para discussão os conceitos do design organizacional. Enfim, após a análise desses materiais, entendemos que: aplicados de forma coerente e coletivizados podem ser o diferencial para o apoio na gestão escolar e conseqüentemente poderão contribuir para a construção de uma gestão mais síncrona e conseqüentemente uma sociedade mais justa.

A introdução deverá conter resumo teórico sobre o tema, apresentação da pesquisa, justificativa implícita, objetivos, síntese metodológica e resumo das discussões e resultados da pesquisa, além de apresentar uma síntese conclusiva acerca do trabalho desenvolvido.

METODOLOGIA

Para a realização deste artigo científico foi realizado um percurso sobre as principais características administrativas das organizações ao longo da história e suas possíveis aplicabilidades nas Unidades Escolares na contemporaneidade, por meio da revisão bibliográfica de alguns textos clássicos. A partir de tal análise foram realizadas analogias junto aos ambientes escolares, tendo como foco central o papel dos gestores, considerando a complexidade que permeia tais organizações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na obra “Princípios da administração científica”, Frederick Winslow Taylor, o qual é considerado o pai da organização científica do trabalho, pontua a necessidade da adoção de uma ciência para cada fase do trabalho humano; para com essa administração, substituiriam-se os velhos métodos rotineiros, propondo a seleção dos melhores trabalhadores para cada serviço, uma vez que, esses seriam ensinados, treinados e formados para desempenhar as suas funções, estabelecendo assim, um espírito de profunda cooperação entre a direção da organização e os trabalhadores. Para isso Taylor, (1990, p. 33) relata:

Ocorre que os nossos operários em todos os ofícios têm aprendido o modo de executar o trabalho por meio da observação dos companheiros vizinhos. Assim há diferentes maneiras em uso para fazer a mesma coisa; talvez quarenta, cinquenta ou cem modos de realizar as tarefas em cada ofício e, por esta mesma razão, há grande variedade de instrumentos, usados em cada espécie de trabalho. Ora, entre os vários métodos e instrumentos utilizados em cada operação, há sempre método mais rápido e instrumento melhor que os demais. Estes métodos e instrumentos melhores podem ser encontrados, bem como aperfeiçoados na análise científica de todos aqueles em uso, juntamente com acurado e minucioso estudo de tempo. Isto acarreta gradual substituição dos métodos empíricos pelos científicos, em todas as artes mecânicas.

Ainda Taylor (1990, p. 56) afirma que uns dos objetivos principais da adoção desse estudo “é demonstrar que cada ato elementar do trabalhador pode ser reduzido a uma ciência!”; ou seja, que ao fazer a aplicação do sistema de administração científica, o trabalho realizado de modo organizado e sistemático é a peça chave para que o modelo apresente os melhores rendimentos em relação aos modelos experenciados.

Taylor (1990) ainda destaca que os mesmos deviam respeitar normas, princípios e leis, bem como serem treinados para executarem suas tarefas com a máxima eficiência. O autor em sua célebre obra cita a questão da separação entre as atividades dentro de uma unidade de trabalho, dividindo-as em funções de preparação e de execução. Para Taylor o grande objetivo seria a máxima prosperidade, onde a formação e o aperfeiçoamento do pessoal ocuparia lugar de destaque, pois oportunizaria condições de execuções mais rápidas e eficientes dos trabalhadores, conforme as suas aptidões naturais. Taylor aponta em sua obra vários obstáculos existentes nas organizações fabris, que prejudicam a prosperidade das mesmas, como a popular “cera”, intitulada de indolência sistêmica.

A eliminação da cera, e das várias causas de trabalho retardado, desceria tanto o custo da produção que ampliaria o nosso mercado interno e externo, de modo que poderíamos competir com os nossos rivais. Taylor (1990, p. 27)

A visão taylorista sobre o processo de produção revela toda uma racionalidade técnica, onde o homem certo deveria estar no lugar certo, deixando

claramente exposta a obsessão na questão da eficiência através da maximização da produção.

Para nos organizarmos nesta releitura, dentre os princípios que permeiam a obra de Frederick Taylor, destacam-se: a linha de comando, a hierarquia de mando, a separação entre linha e staff e a amplitude de controle. O método científico, segundo Taylor (1990), substituiria aos poucos o método empírico, ao qual não o via como próspero nem para o empregado, bem como também não era para o patrão.

Portanto, comparando a obra de Taylor com as organizações escolares, há diversos fatores aplicados nos ambientes de aprendizagem e ensino ao longo da história, especialmente na essência da produção, aos quais podemos entender que poderiam prevalecer os métodos científicos; pois, a importância da adoção destes métodos na formação dos estudantes e nas práticas de ensino, seria fundamental para a aprendizagem; e entenderíamos que estas permitiriam a superação de diversas situações pautadas no senso comum e o desenvolvimento de rotinas de trabalho; contribuindo para o desenvolvimento da criticidade, da compreensão da realidade e da contextualização dos conteúdos trabalhados nas salas de aulas.

No entanto, corre-se sempre o grande risco de não enxergar a importância da diversidade existente numa organização escolar contemporânea, o que dificultaria que os benefícios citados anteriormente fossem alcançados plenamente; principalmente, ao pensarmos em seleções e em máxima produtividade.

Enfim, nas escolas sabemos que existe vida, as quais são caracterizadas por um dinamismo constante e por variáveis de muitas ordens, formando um mosaico complexo e rico, onde fatores humanos, administrativos, funcionais e estruturais se entrelaçam; proporcionando assim, um abastecido e potencial múltiplo cenário, ao qual nem sempre a racionalidade técnica canalizar-se-ia para o seu melhor desenvolvimento.

Henri Fayol (1989) nos apresenta um pensamento preocupado com os Recursos Humanos na Administração, reiterando sua inquietação quanto às “diversas capacidades que constituem o valor do pessoal das empresas” bem como busca, delinear “métodos através dos quais esta necessidade seja identificada e o ensino administrativo seja idealizado”; Fayol (1989) defende a necessidade de bons chefes nas organizações e da adoção do método experimental (observar, recolher, classificar e interpretar), através da implantação e instituição de experiências e regras.

São princípios gerais propostos por Fayol (1989): a divisão do trabalho, a autoridade, a responsabilidade, a disciplina, a unidade de mando, a convergência de esforços, a estabilidade de pessoal e a remuneração adequada às capacidades dos operários.

Fayol (1989 p. 26) afirma: “Administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar”. Neste contexto, destaca-se o papel do corpo social nas organizações, apontando a necessidade de princípios no trabalho, conforme cita:

Sem princípios, vive-se na obscuridade, no caos; sem experiência e sem medida, surgem as dificuldades, mesmo com os melhores princípios. O princípio é o farol que orienta: pode ser útil somente aos que conhecem o caminho do porto. (FAYOL, 1989 p. 64)

Fayol (1989) destaca como fundamental para o sucesso da organização, partirmos de analogias as quais consideram que, mesmo o reino animal possui divisão de tarefas nas comunidades. Para ele, tal procedimento também é crucial na organização, pois permite a redução do número de objetivos pelos quais os trabalhadores demandam atenção e esforço, relacionando-se a especialização de funções e a separação de poderes.

Autoridade, responsabilidade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção e hierarquia também são outros princípios que Fayol aponta como determinantes na organização, citando que há um ilimitado número de princípios, aos quais devem reger as organizações, para que as mesmas obtenham boa produtividade.

Fayol (1989 p.65) reitera que “A previsão tem uma infinita variedade de ocasiões e de maneiras de se manifestar; sua principal manifestação, sua pedra de toque, seu instrumento mais eficaz é o programa de ação”. Deste modo, em sua obra Fayol deixa claro que através de programas de ação, é de suma importância à realização do planejamento dentro das organizações, planejar é sonhar, visto que este promove estímulos e evita diversos problemas, ou facilita a superação dos obstáculos existentes nas organizações. Para Fayol (1989) um bom programa de ação deve possuir ação diretiva contínua, deve ser bastante flexível, bem como, deve ter unidade e o máximo de precisão.

Portanto, para Fayol (1989), o chefe tem que ser o exemplo de assiduidade, ativo, corajoso e devotado; e quanto aos planejamentos, como já dito anteriormente, o chefe deve planejar de verdade, sonhar.

Dos pontos destacados nesse estudo voltados para a gestão contemporânea, pode-se entender que essa organização vista de modo racional; implica entender o planejamento como processo vital de uma empresa, ao qual estará consubstanciado com seu sucesso.

Enfim, nas contribuições de Henri Fayol do âmbito das organizações industriais para a realidade das organizações escolares, é possível realizar diversas analogias e apontar muitas possibilidades de melhorias a partir das ideias deste autor. A nosso ver as escolas realmente necessitam de bons gestores que conduzam eficientes programas de ação, para que todos possam caminhar na mesma direção, focados nos mesmos caminhos a serem percorridos; cujos principais objetivos das escolas são as aprendizagens dos nossos alunos.

No entanto, existe uma grande complexidade de atividades nas escolas, as quais entendemos que exigem uma flexibilidade ainda maior dentro dos programas de ação, pois, nosso objeto de trabalho, o elemento humano e toda a sua dinamicidade presente nas relações interpessoais e intrapessoais, requerem grandes cuidados e princípios ainda mais intensos, uma vez que, estes em nada se assemelham a situações vivenciadas pelo universo fabril.

Gareth Morgan, no ano de 1943, realizou um estudo das organizações através de sete metáforas, mostrando a limitação da visão que a sociedade tem sobre estas instituições/empresas. Morgan (2002), ao fazer uso das metáforas, consegue relacioná-las como essas poderão ser usadas para entender a natureza das organizações e administrações, aos quais muitas vezes podem adentrar-se em territórios já ou não explorados, contribuindo assim para desenvolver as teorias da administração e da organização.

No segundo capítulo de sua obra “A mecanização assume o comando: as organizações vistas como máquinas”, Morgan (2002) destaca as empresas racionais como organizações planejadas, estruturadas com metas, objetivos, tarefas e atividades, onde os comportamentos são pré-determinados. Enfim, ao passar pelos vários capítulos trabalhados dessa obra, com o enfoque dado a mecanização, esse permite que as empresas sejam vistas como “empresas racionais planejadas e estruturadas para atingir determinados fins”. Morgan (2002, p. 33)

Morgan (2002, p. 40) relata:

Um dos primeiros teóricos organizacionais a observar os paralelos entre a mecanização da indústria e as forma burocráticas de organização foi Max Weber. Ele notou que

a forma burocrática rotiniza o processo de administração exatamente como a máquina rotiniza a produção. Em seu trabalho, encontramos a primeira definição abrangente de burocracia, como uma forma de organização que enfatiza precisão, velocidade, clareza, regularidade, confiabilidade e eficiência, alcançadas através da criação de uma divisão fixa de tarefas, supervisão hierárquica e regras e regulamentações detalhadas.

Porém, Morgan (2002) ao fazer uso das metáforas: organismo, cérebro, fluxo e transformação, tenta mostrar que o universo das organizações a cada dia se torna mais complexo e com imprecisões; pontuando que nossas habilidades como administradores são insuficientes neste diverso universo organizacional, pois possuímos uma visão simplista das organizações.

Morgan (2002) destaca que a metáfora da organização como máquina trouxe benefícios à Revolução Industrial, colaborando para o aumento da produção. No entanto, também trouxe dificuldades como a alienação, princípios mecanicistas e, trabalhadores como peças das máquinas; tornando as relações mais burocráticas com divisão maior do trabalho e, um controle mais intenso. Tais características tornaram os ambientes de trabalho mais mecanizados quanto às suas rotinas desenvolvidas, dificultando a solidificação de organizações mais democráticas desumanizando os trabalhos.

Aponta também que ainda há um rigoroso controle sobre o trabalho desenvolvido em várias organizações, onde até mesmo os comportamentos são pré-estabelecidos diante de variadas situações, inclusive nas mais simples e corriqueiras atividades, promovendo um grande engessamento e uma enorme padronização de ações.

Morgan (2002) reforça que as metáforas, enquanto importantes instrumentos de análise das realidades criam maneiras parciais de se enxergar as organizações, destacando que não se pode ignorar as contribuições criativas que a capacidade humana é capaz de produzir, mediante as oportunidades adequadas. É preciso desenvolver uma racionalidade reflexiva, deve-se focalizar a organização sobre diversos ângulos e prismas.

Enfim, dentre as explanações de Morgan (2002), muitas são aplicáveis nas unidades escolares, entre elas, a mecanização das tarefas apontada nesta obra como perversa, ao qual está presente no meio escolar; bem como, diversas práticas ainda seguem padrões rígidos, desvirtuados da realidade, como a coerção e a falta de contextualização e, por inúmeras vezes trazem dificuldades para que as comunidades avancem e superem os problemas existentes.

Vamos pensar nas organizações como se elas fossem organismos. Desta forma, vamos vê-las como sistemas vivos, que existem em ambientes mais amplos dos quais dependem para a satisfação de várias necessidades. E quando examinamos o mundo organizacional, começamos a ver que é possível identificar diferentes espécies de organização em diferentes tipos de ambientes. (Morgan, 1946, p. 54)

A esta perspectiva a motivação também ocupa lugar primordial, sendo que quando os empregados se sentem mais úteis e importantes, esses são capazes de produzir mais, de forma significativa e com maior autonomia. Para tanto, as organizações precisam ser sensíveis ao que está acontecendo no mundo exterior.

As organizações podem ser compreendidas como sistemas sociotécnicos, onde um elemento sempre tem consequências importantes sobre outros elementos da organização. Além dos fatores técnicos, existem também consequências humanas e fatores como autorrealização, ego e elementos psicológicos que estão presentes nas organizações, compreendendo-as como sistemas abertos, com ciclos de estímulos, transformações internas, respostas e novos estímulos. Nesta abordagem, a sobrevivência e a evolução adquirirão enorme relevância, através de metáforas com os ecossistemas naturais, estabelecendo paralelos entre organismos e organizações.

Enfim, para compreender as escolas como organismos vivos, estas podem trazer contribuições interessantes, especialmente quanto à administração escolar, pois entendemos que supera a visão tecnicista e introduz elementos importantes ao conceber a escola como um sistema aberto, principalmente ao considerar a ideia de ciclos organizacionais; além de considerar a motivação como elemento chave.

Trata-se de uma importante evolução analítica, permitindo a inserção de muitas variáveis relegadas ao segundo plano em estudos anteriores. No entanto, existem muitos perigos ao comparar as escolas com organismos vivos, pois entendemos que a instituição escolar é dotada de enorme complexidade, que transcende a esfera dos organismos e requer algumas considerações mais aprofundadas.

Existem relações nas organizações que são internamente determinadas. As organizações estão sempre buscando formas de confinamento autorreferencial em relação aos seus ambientes, conforme o tipo de identidade que elas tentam manter. Morgan explica as relações de circuito duplo, que permitem a realização de representações de si mesmas para orientar ações ou manter uma identidade desejável.

A autopoiese, compreendida como a capacidade dos seres vivos de se produzirem a si próprios traz importantes contribuições para o ambiente escolar, permitindo à compreensão das escolas como organizações que podem encontrar dentro de si mesmas a solução para os seus problemas, se reinventado a partir dos desafios presentes, rearticulando e interagindo internamente com os diversos atores da comunidade escolar, num fluxo constante de recriação de identidades e, configurando-se como um sistema capaz de superar todas as mazelas que permeiam a sociedade, aos quais através das suas forças internas conquistam importantes avanços.

O egocentrismo é apontado como um dos problemas enfrentados pelas organizações, onde ocorrem tentativas de promover seu próprio sentido de identidade e auto-interesse contra o do contexto mais amplo, pois, acabam acontecendo a criação de relações agressivas e desconexas, que culminam na ignorância da complexidade existente dentro das organizações.

O grande desafio é compreender as mudanças que ocorrem nas organizações e no ambiente e propiciar a evolução destes. “Aprendendo a ver a si mesmas e a maneira como interpretam suas relações com o ambiente mais amplo, elas criam novos potenciais de transformação” (Morgan, 2002, p. 259).

Portanto, a partir dos conceitos da autopoiese, muitas discussões produtivas podem ser trazidas para a administração escolar, como os desafios de repensar o que queremos dizer com organização, o poder de mudar contextos, aprender a utilizar pequenas mudanças com o intuito de criar grandes efeitos e viver em transformações contínuas. Estas ideias estão envolvidas nas teorias do caos e da complexidade, mas neste contexto, podem assumir novas e poderosas transformações.

Nuria Cunill Grau, em sua obra no ano de 1998, traz também importantes contribuições para os estudos realizados sobre as organizações escolares. A partir do trabalho com a “publicização” da administração pública são discutidas as articulações existentes entre a sociedade e o Estado.

A exigência de que sejam tornados públicos, de modo a permitir que a sociedade os debata antes de serem subscritos ou, no caso de serem imperfeitos, de modo que se abra a oportunidade para “pedir contas”; e a exigência de que se introduzam, nos termos do contrato, critérios públicos que possibilitem avaliar o desempenho das agências não apenas por sua eficácia e eficiência, considerada a pressão que elas podem exercer para a exclusão de determinadas clientelas e o superdimensionamento dos produtos. (Grau, 1998, p. 252)

Em nossa língua, o significado do termo publicização, é o de uma administração verdadeiramente pública e democrática, por meio da rearticulação das relações entre sociedade e Estado. Portanto, Grau (1998) relata que há o movimento de transição de uma matriz centrada no Estado “estadocêntrica” para uma matriz focada na sociedade “sociocêntrica”.

Para a autora, esta reforma consubstancia em uma maior eficiência dos aparelhos estatais nas prestações de serviços aos cidadãos e, na sua visão é inevitável; ainda que, essa não deve ser assentada e inspirada somente nos moldes da administração privada.

Conforme os estudos de Nuria Cunnil Grau, “os novos cenários da globalização e da integração reforçam a presença, na formação de políticas públicas, de atores que transcendam as fronteiras estatais” (GRAU, 1998, p.214).

Deste modo, a reconstrução do espaço público através da liberdade, da igualdade e do respeito ao pluralismo político tornam-se essenciais. O foco central da obra de Grau está nos estudos da reforma administrativa do Estado e as novas relações entre este e a sociedade, revelando uma emergência do público não-estatal através de mecanismos de controle social e da participação dos cidadãos na democracia. Tais estudos analisaram a realidade existente na Venezuela e tiveram grande influência na reforma administrativa brasileira nos anos 1990.

Cabe destacar na obra de Grau (1998, p. 22):

Na polis, também a política constitui-se em ação conjunta dos indivíduos. O destaque do imediatismo contra a mediação, da identidade contra a representação, que estão por trás da equivalência da coisa pública com a polis, recorta, porém, os elementos definidores da referida categoria, facilitando – ou negando – sua translação a outros momentos históricos.

A proposta de publicização de Grau pode ser compreendida como a transferência da gestão de serviços e atividades não exclusivas do Estado para o setor público não-estatal, com uma tendência de tornar público sob domínio público de fato.

Enfim, essas mudanças são problemas da sociedade e, ampliando as ideias para com a gestão pública escolar; para Grau (1997, p. 220) essa, procura “sempre alcançar uma prestação de serviços públicos de melhor qualidade (com a conseqüente orientação ao cliente)” ao qual incluem adoção de padrões de qualidade, estabelecimento de sistemas de informações

e desenvolvimento de procedimentos de reclamação, com possível compensação de algum direito agredido.

Morin (1986) destaca que as organizações são dotadas de grande complexidade, envolvendo uma vasta gama de conhecimentos e atividades para que uma empresa possa funcionar, afirmando que conhecimentos simples não ajudam a conhecer todas as propriedades que compõem um conjunto, conforme afirma: “O todo é mais do que a soma de suas partes” (MORIN, 1986, p.1). Ao mesmo tempo explica que “o todo é menor do que a soma de suas partes” (MORIN, 1986, p.1). Portanto, leis simples são incapazes de explicar as complexidades existentes nas organizações.

Para compreender a sociedade dessa maneira, é necessária uma mudança bastante profunda em nossas estruturas mentais. Se tal mudança não ocorrer, existe o risco de caminharmos para a confusão ou para a recusa dos problemas. Não existem de um lado o indivíduo, do outro a sociedade; de uma parte a espécie, de outra os indivíduos; de um lado a empresa com o seu organograma, programa de produção, avaliações de mercado, e de outra parte os seus problemas de relações humanas, de pessoal, de relações públicas. Os dois processos são inseparáveis e interdependentes. (MORIN, 1986, p. 2).

Nesta visão, as organizações são compreendidas como organismos vivos, que se auto-organizam e se auto-produzem, realizando a auto-eco-organização e a auto-eco-produção, sendo que “estamos diante de sistemas extremamente complexos, nos quais a parte está no todo e este está nela” (MORIN, 1986, p.3).

Um grande desafio posto às organizações, conforme os estudos de Morin (1986) seria lidar com as desordens existentes, pois imprevistos, irregularidades e situações incertas estarão presentes no cotidiano, e no decorrer do tempo acontecem modificações que rompem com a ordem, caracterizando um constante processo de degeneração e regeneração.

Morin (1986), também destaca a existência de uma contínua complementariedade e de um constante antagonismo que permeiam as relações dentro das organizações, onde liberdade e desordem convivem e suscitam a necessidade de adaptação e criatividade.

Trazendo todos estes conhecimentos para o universo escolar, é possível realizar muitas e ricas analogias, as quais propiciam o entendimento da complexidade que constitui as unidades escolares, marcadas por diversos

aspectos que compõem o cenário das salas de aulas, onde múltiplos atores sociais e contextos estão presentes.

Cada ser humano que compõe a escola possui uma história, formada pela junção de muitas outras histórias, aos quais se juntam as histórias de todos os educadores e de todos os elementos e recursos necessários para que aquele ambiente possa existir e funcionar. O todo e as partes envolvem concessões e somas, dedicação e abdicação, bem como, comprometimento e desafios.

A mudança do olhar sobre a educação e as escolas, compreendendo-as como um ambiente complexo, é fundamental para uma análise mais justa, mais fidedigna do universo escolar, dos avanços e das fragilidades presentes neste cenário, que é marcado por ser vivo, rico, inconstante, dinâmico, onde degeneração e regeneração são elementos presentes o tempo todo, esses se dialogam, ora promovem liberdade, ora promovem desordem, requerem muita adaptação e uma infindável criatividade, bem como, constituem elementos indissociáveis da sociedade, numa união marcada ao mesmo tempo pela insegurança e pela necessidade de formar cidadãos com a força necessária para transformar realidades.

Enfim, entendemos que esse autor contribui para com a nossa análise no alerta de que toda organização deva estar preparada para a observação e percepção do cenário, principalmente na capacidade de lidar com os elementos que contribuam para a elaboração e desenvolvimento de estratégias.

Na análise do capítulo “Uma cooperativa científica: O Instituto Pasteur de Paris”, presente na obra “A emoção e a regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950”, de Domenico de Mais, 1997, há importantes contribuições para este estudo quanto ao histórico das organizações, a partir do relato de uma forte interação entre mestres e discípulos, canalizando-se em um modelo cooperativo próprio; ao qual se apresenta e desenvolve por meio de três atividades: a pesquisa, o ensino e a produção.

Outro ponto importante da ação desenvolvida pertinente ao processo de trabalho dessa instituição, procura evidenciar a necessidade de uma atenção particular à higiene durante os tratamentos médicos. Para tanto, Ao projetar e realizar um instituto de estudo de doenças infecciosas em Paris, Louis Pasteur traz a passagem da “little science” para a “big science”, com a implantação de uma nova forma de interpretação da pesquisa científica, alterando os paradigmas até então vigentes.

Essa mudança mostra a tensão entre a ação tradicional e o forte impulso da inovação, ao qual na gestão contemporânea entende-se que seja de

extrema importância obter capacidades criativas e idealizadoras próprias; visto que, estas foram de fundamental importância na época para a instituição assumir a hegemonia dentro da comunidade científica internacional.

A dualidade e o conflito entre a tradição e a inovação estão presentes no Instituto Pasteur de Paris e trouxeram para este estudo grandiosa contribuição quando comparamos as mudanças que permearam os séculos XIX e XX e as demandas existentes nas escolas no século XXI.

De forma sintética, é possível apontar algumas características principais que marcaram o Instituto Pasteur de Paris, realizando analogias com o ambiente escolar. Dentre elas a fórmula dos grupos de trabalho, a realização de pesquisas interdisciplinares, o desejo constante de inovação teórica e técnica, a intensa interação com o ambiente externo, a capacidade de conciliar os objetivos produtivos da organização com os objetivos individuais de seus componentes, a capacidade interna de conciliar tradição e inovação, o grande e o profuso empenho na atividade formativa, a intencionalidade das ações e a mobilidade da organização.

Deste modo, muitas das características marcantes do Instituto Pasteur de Paris estão ou deveriam estar presentes nas organizações escolares, sendo de suma importância, por exemplo, o investimento na formação dos docentes e demais educadores, o que pode fazer toda a diferença e colaborar para conciliação entre as tradições sociais e a inovação nas formas de ensinar e aprender, apontadas como essenciais para a melhoria da aprendizagem dos educandos.

Da mesma forma, é de extrema relevância existir intencionalidades nas ações desenvolvidas, as quais requerem um estudo, um planejamento, pois sem os mesmos não há avanço. O trabalho interdisciplinar, com grupos de estudos, a mobilidade e as interações com o ambiente externo, pois as escolas não estão instaladas numa ilha distante da sociedade, são também muito importantes para que se tenha bom desempenho.

Na obra “Gerenciando pessoas”, em seu capítulo 6 – Ensinando pessoas inteligentes a aprender, 1992, Chris Argyris centraliza o êxito na questão do aprendizado, a começar pela definição simplista de aprendizado majoritariamente utilizada na sociedade, como resolução de problemas, focada na correção de erros no ambiente externo.

Essa vem relatar a capacidade de aprendizado, ou seja, a habilidade de fazer uma análise crítica do próprio comportamento; para isto é necessário ensinar as pessoas (gestores) a racionarem de uma maneira nova, com foco

no aprendizado organizacional e na realização de programas de melhoria contínua.

Estes uma vez, sendo suscitados a utilizarem este modelo de pensamento, jamais jogariam a culpa em fatores externos, seja qualquer pessoa ou coisa e, desta forma desenvolveriam padrões de comportamento mais produtivos.

Argyris trabalha com os conceitos de circuito simples (single loop learning) e circuito duplo (double loop learning):

Profissionais altamente qualificados com frequência são muito bons no aprendizado de circuito simples. Afinal, passaram boa parte da vida adquirindo credenciais acadêmicas, dominando uma ou várias disciplinas e aplicando essas disciplinas para resolver problemas do mundo real. Porém, ironicamente, esse simples fato ajuda a explicar por que profissionais especializados costumam ser tão ruins no aprendizado de circuito duplo. Em termos simples, como muitos profissionais são quase sempre bem-sucedidos no que fazem, raramente experimentam o fracasso. E porque raramente falharam, nunca aprenderam a aprender com o fracasso. Assim, sempre que suas estratégias de aprendizado de circuito simples dão errado, eles ficam na defensiva, filtram as críticas e põem a “culpa” em todo mundo, menos em si mesmos. Resumindo, sua aptidão para aprender desaparece quando mais precisam dela. (Argyris, 1992, p.122)

A dificuldade em assumir responsabilidade por fracassos e erros permeia as organizações e também estão presentes nos ambientes escolares, onde apesar da existência de muitas adversidades externas, há muitas falhas cuja responsabilidade reside nos educadores e demais atores que trabalham na escola. Cabem as empresas e as escolas resolverem o dilema do aprendizado, raciocinarem sobre as suas organizações e desenvolveram programas de melhoria contínua.

Apesar do discurso de estarem abertas à crítica e a um novo aprendizado, as ações da maioria das pessoas não refletem tais afirmações, pois adotam posturas defensivas, buscam evitar constrangimentos, ameaças ou sentimentos de vulnerabilidade e incompetência, portanto, possuem um circuito fechado, com forte medo do fracasso.

Entendemos também que as equipes precisam assumir as suas responsabilidades, superar as resistências quanto às mudanças necessárias e não se eximir ou transferir deveres e atitudes, porém se assim for tais atitudes estarão fadadas a um circuito desastroso.

Estas ações precisam partir dos gestores, cada um assumindo as suas culpas, sucessos e fracassos, mudando a postura diante dos problemas, superando posicionamentos contraproducentes, conectados com os problemas reais que afligem a organização, realizando estudos de caso. Os questionamentos não podem ser encarados como sinais de desconfiança ou invasão de privacidades, mas sim como oportunidades de aprendizado.

No clássico livro “A quinta disciplina”, Senge (2009), cita que aprendemos a desmembrar problemas desde cedo, tornando as tarefas e assuntos complexos mais administráveis; no entanto, com um preço oculto alto, sendo que não podemos mais dimensionar e perceber as consequências de nossas ações. O grande desafio para Senge (2009) é a construção de organizações que aprendem:

Uma organização que aprende é um lugar em que as pessoas descobrem continuamente como criam sua realidade. E como podem mudá-la. Como disse Arquimedes: “Dê-me uma alavanca longa o bastante... e, com uma das mãos, moverei o mundo”. (SENGE, 2009, p. 40)

Portanto, ainda para Senge (2009)

medida que o mundo se torna mais interconectado e os negócios se tornam mais complexos e dinâmicos, será mais fácil aprender no trabalho. Não basta ter uma única pessoa aprendendo pela empresa. Simplesmente não é mais possível encontrar soluções na alta gerência e fazer com que todos os outros sigam as ordens do “grande estrategista”. As organizações que realmente terão sucesso no futuro serão aquelas que descobrirem como cultivar nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender em todos os níveis da organização. (SENGE, 2009, p. 28)

Para Senge (2009) somente existem organizações devido ao fato de todos poderem aprender. No entanto cinco disciplinas são fundamentais: pensamento sistêmico, domínio pessoal, modelos mentais, a construção de uma visão compartilhada e a aprendizagem em equipe.

A aprendizagem em equipe é considerada fundamental e de grande relevância para que as empresas obtenham sucesso, “a disciplina da aprendizagem em equipe começa pelo “diálogo”, a capacidade dos membros de deixarem de lado as ideias preconcebidas e participarem de um verdadeiro “pensar em conjunto”” (SENGE, 2009, p. 36)

Ainda Senge, (2009, p. 36) pontua:

As equipes, e não os indivíduos, são a unidade de aprendizagem fundamental nas organizações modernas. Este é um ponto crucial: se as equipes não tiverem capacidade de aprender, a organização não a terá.

Portanto, ao pensarmos nas organizações e escolas há um grande desafio: ou seja, garantir que as cinco disciplinas se desenvolvam em conjunto, através da formação de comunidades aprendentes, onde todos os educadores e membros da comunidade escolar estejam abertos a aprender, superando as suas resistências e assumindo um posicionamento assertivo diante dos problemas.

Lanzara (2016) no texto “Porque é difícil construir instituições”, a preocupação, se denota em quatro domínios distintos em relação às instâncias e implicações da dinâmica autodestrutiva, ou seja, problemas específicos que parecem relevantes, sendo: (1) competência e dotação de recursos, (2) self-interest, (3) identidade e (4) a confiança. Ainda Lanzara (2016), em relação aos mecanismos construtivos, uma vez que, a construção de instituições seja uma tarefa extremamente árdua, apresenta três modos básicos para a construção institucional, sendo: (1) pontos focais, (2) rendimentos crescentes e (3) “bricolagem” institucional.

Lanzara (2016), nas suas observações conclusivas, por meio da análise dos processos autodestrutivos que promovem as dificuldades para a construção de instituições, bem como no sugestionamento de mecanismos modestos que possam impedir, este nos pontua:

A construção de instituições acontece através de mecanismos que facilitam o equilíbrio dinâmico entre estratégias de busca e exploração de novas possibilidades, de um lado, e estratégias de utilização e aperfeiçoamento dos arranjos existentes, do outro, de modo a fazer frente às incoerências e aos dilemas na alocação intertemporal dos recursos. Tanto a exploração quanto a exploração são necessárias, mas o excesso de uma ou de outra produz resultados autodestrutivos. Tanto a consolidação da ordem quanto a aceitação da variabilidade são aspectos importantes da construção de instituições, mas ordem ou variabilidade demais cedo ou tarde se transformam em fenômenos perversos. (LANZARA, 2016 P. 54).

Enfim Lanzara (2016, p. 54), pontua que “Não é fácil, ainda possível, aprender a resolver ou contornar os dilemas que a complexa dinâmica da

alocação coloca à ação individual e coletiva”. Pois, as mesmas esbarram-se nos problemas distributivos inseridos pela complexidade política ao qual forma o pano de fundo das ações.

Em sua obra, “Criando Organizações Eficazes – Estruturas em cinco configurações”, Henry Mintzberg, 2009, no capítulo 1 “Fundamentos do design organizacional” relata por meio de exemplos, representações sobre o funcionamento das organizações; aos quais, por intermédio da coordenação do trabalho, destacam o controle e a comunicação, com a supervisão direta, a padronização do trabalho e das habilidades dos trabalhadores.

Mintzberg (2009) neste capítulo propõe a divisão da organização em cinco partes, sendo elas: (1) cúpula estratégica, (2) linha intermediária, (3) núcleo operacional, (4) assessoria de apoio e (5) tecnoestrutura, aos quais podem funcionar como fluxos distintos, conforme a tarefa a ser executada; pois “A estrutura de uma organização pode ser definida simplesmente como a soma total das maneiras pelas quais o trabalho é dividido em tarefas distintas e, depois, como a coordenação é realizada entre essas tarefas”. (MINTSZBERG, 1995, p. 12).

Ao representar a organização em cinco partes, Mintzberg relata que as organizações podem ser constituídas de várias formas, bem como seus fluxos poderão ser os mais variados possíveis e assim, poderemos identificar como as organizações funcionam. Ao evidenciar qual é a correta, enfaticamente Mintzberg (2009, p. 33) pontua: nenhuma delas. “Cada uma é simplificação grosseira da realidade organizacional. Todavia, individualmente oferecem um fundo de verdade”.

Portanto, chegando ao final da descrição dos pontos chaves apresentado em cada texto e entendendo que este universo de informações, só tem a contribuir e facilitar as ações do gestor escolar na contemporaneidade; passamos as considerações finais e análise geral visando à importância de trabalharmos com os presentes autores nas emblemáticas ações desenvolvidas na Gestão Educacional Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todo este estudo das teorias clássicas da administração, passando por outras propostas de gestão das organizações publicadas mais recentemente, o grande desafio é analisar a aplicabilidade de tais conhecimentos, sistematizados ao longo dos últimos séculos, no ambiente escolar.

Assim como as empresas, as escolas são também ambientes marcados pela complexidade, inseridos em contextos similarmente complexos, os quais envolvem fatores de diversas ordens, de natureza econômica, social, política e cultura distinta, sempre constituída por uma gama de atores, os quais também trazendo anseios e demandas das mais variadas.

Neste cenário, o desafio se encontrou em reconhecer as unidades escolares como organizações constituídas de enorme potencial transformador, capazes de superar as adversidades existentes na sociedade atual e modificar realidades.

Partindo da adoção de sistemas de organização, modelos produtivos clássicos, propostos por Taylor e Fayol, compreendendo as escolas como organismos vivos, dotados de dinamicidade ou mesmos realizando metáforas para compreender a realidade ou para superar teorias a partir da apresentação de novos estudos, foi possível reconhecer a importância das escolas na sociedade brasileira e mundial

Ao propor sistemas organizativos como sugeriu Mintzberg ou mesmo ao compreender a importância da constituição de organizações que aprendem de forma plena, onde todos os atores da comunidade escolar são aprendizes e se posicionam como tal, é possível obter muitos avanços. Ou mesmo, ao adotar postura que supera a fuga das responsabilidades ou das culpas, assumindo protagonismo, o qual deve partir dos gestores que comandam a administração e envolver todos os educadores e educandos; ou mesmo ao reconhecer o poder da própria escola para buscar soluções dos seus dilemas, nos moldes da teoria da autopoiese, todas estas formas permitem trazer grandes avanços para as organizações escolares.

Portanto, existe um infindável potencial e um incalculável poder dentro dos portões das organizações escolares, os quais tem a capacidade de transformar realidades, de assumir responsabilidades, de superar adversidades, através de um espírito de comunidade disposta a aprender, encarando os desafios com coragem e se posicionando de forma assertiva e plena, para tornar a sociedade mais justa e o mundo menos desigual.

REFERÊNCIAS

ARGYRIS, Chris. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In: **10 LEITURAS ESSENCIAIS Harvard Business Review - Gerenciando pessoas: Os melhores artigos da Harvard Business Review sobre como liderar equipes**. Sextante, 1997.

ARGYRIS, Chris. **Enfrentando defesas empresariais:** facilitando o aprendizado organizacional. Tradução de Hélcio Tonnera Júnior. Rio de Janeiro – RJ. Editora Campus Ltda, 1992.

CINTI, Patrizia; LUPI, Susanna. **Uma cooperativa científica:** O Instituto Pasteur de Paris. p. 103 -130.

CUNILL GRAU, Nuria. **Repensando o público através da sociedade:** novas formas de gestão pública e representação social. Tradução de Carolina Andrade. Rio de Janeiro – RJ: Revan Ltda, 1998.

FAYOL, Henri. **Administração Industrial e Geral:** organização, comando, coordenação, controle. Tradução de Irene de Bojano e Mário de Souza. 10ª Edição. São Paulo – SP: Atlas - S.A, 1989.

HEISENBERG, Werner. **A parte e o todo** – Encontro e conversas sobre física, filosofia, religião e política. Tradução de Luciana Muniz e Antônio Augusto Passos Videira. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro – RJ: Contraponto Editora, 2000.

LANZARA, Francesco Giovan. **Por que é difícil construir instituições.** São Paulo – SP, Revista Perspectivas. v.47, p. 13-61, jan./jun. 2016.

MINTZBERG, Henry. **Criando organizações eficazes** – estruturas em cinco configurações. Tradução de Ailton Bomfim Brandão. 2ª Edição. São Paulo – SP: Atlas S.A, 2009.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização:** edição executiva. Tradução de Geni G. Goldschmidt. 2ª Edição. São Paulo – SP: Atlas – S.A, 2002.

MORIN, Edgar. **A Complexidade e a Empresa.** In: COMITÊ PAULISTA PARA A DÉCADA DA CULTURA E DA PAZ – UM PROGRAMA DA UNESCO 2001 – 2010.

SENGE, M. Peter. **A quinta disciplina.** Tradução de Gabriel Zide Neto, 26ª Edição. OP Traduções. Beste Seller.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica.** Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8ª Edição. São Paulo – SP: Atlas – S.A, 1990.

OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O ENSINO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

JUSSARA MARIA TAVARES PUGLIELLI SANTOS

Pós-doutora em Educação, professora associada do Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE), Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), jades@uol.com.br

MARIA TEREZA CARNEIRO SOARES

Doutora em Educação, professora associada do Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE), Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), mariteufpr@gmail.com.

RESUMO

Efetivou-se um levantamento de textos acadêmicos relacionados ao ensino dos conteúdos escolares na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica no período 2010-2020, iniciando logo após a comemoração dos 30 anos de existência da Pedagogia Histórico-Crítica e findando no ano posterior ao seu 40º aniversário. A propositura do presente estudo decorre dos resultados obtidos em uma pesquisa relacionada à produção acadêmica voltada a essa etapa da Educação Básica entre 2012 e 2017, concluída em 2019, que reafirmou a conclusão de levantamentos anteriores sobre a existência de poucos estudos voltados aos anos finais do ensino fundamental, particularmente quanto ao ensino dos conteúdos escolares. A seleção dos textos (dissertações, teses e artigos em periódicos) foi realizada pela busca direta no Google Acadêmico dos termos ensino de (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física) e a Pedagogia Histórico-Crítica; Anos Finais do Ensino Fundamental e a Pedagogia Histórico-Crítica. Foram localizados vários textos relacionados com o ensino dos conteúdos escolares, predominando, nessa literatura, os anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos Finais, verificou-se baixa incidência de teses, dissertações e artigos em periódicos sobre o ensino de todos os conteúdos escolares, sendo maior o número de teses e dissertações sobre o ensino de Educação Física, Ciências e Matemática. O levantamento da produção nessa área aponta para um campo entreaberto de pesquisa, a ser considerada também a produção acadêmica latente na graduação e nos mestrados e doutorados profissionais, expressa em grande quantidade em eventos e periódicos institucionais, locais e regionais.

Palavras-chave: Anos Finais do Ensino Fundamental, Pedagogia Histórico-Crítica, Conteúdos Escolares, Ensino de Conteúdos Escolares, Perspectiva Histórico-Crítica.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da importância da produção acadêmica relativa à Pedagogia Histórico-Crítica tem sido registrado em diferentes momentos desses mais de quarenta anos de sua existência. Em texto publicado em 2011, como parte da coletânea comemorativa aos 30 anos da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani afirma: “Ao longo dos últimos 30 anos, a construção dessa pedagogia vem contando com colaboradores em número cada vez maior, sendo uma tarefa um tanto arriscada apresentar uma listagem completa de todos os trabalhos que se inserem nesse esforço comum.” (SAVIANI, 2011, p. 220).

Reiterando o reconhecimento do desenvolvimento da construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2012, p.12) afirma:

No que se refere à pedagogia histórico-crítica esse trabalho continua se desenvolvendo com o concurso de diversos colaboradores que vêm tentando explorar as potencialidades dessa concepção pedagógica em campos como o da filosofia da educação (DUARTE & DELLA FONTE, 2010); didática (GASPARIN, 2002; GERALDO, 2006); psicologia (MARTINS, 2007); psicopedagogia (SCALCON, 2002); ensino de ciências (SANTOS, 2005); ensino de matemática (MATTIAZZO-CARDIA, 2009); educação infantil (PASQUALINI, 2010); ensino fundamental (MARSIGLIA, 2011a); educação moral (BUENO, 2009); educação especial (BARROCO, 2007); formação de professores (MAZZEU, 2011). Uma amostra de estudos sobre essa corrente pedagógica pode ser encontrada também no livro *Pedagogia histórico crítica: 30 anos* (MARSIGLIA [org.], 2011b), que resultou do seminário realizado na UNESP de Araraquara em dezembro de 2009 (SAVIANI, 2012, p.12).

Ainda nesse mesmo texto, em sua conclusão, Saviani registra:

está em curso um processo cada vez mais consistente e sistemático de produção de pesquisas no âmbito da pedagogia histórico-crítica, como o demonstram a tese de livre-docência *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, de Lígia Márcia Martins; as teses de doutorado de Fátima Aparecida de Souza Francioli, *Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental* e de Nathalia Botura de Paula Ferreira, *A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura*; e a coletânea *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma*

educação transformadora, organizada por Ana Carolina Galvão Marsiglia e Eraldo Leme Batista, em fase de publicação pela Editora Autores Associados. (SAVIANI, 2012, p. 13).

Em outro texto, relativo à produção acadêmica sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, Marsiglia (2016, p.1) se propõe a: “explicitar obras que vem colaborando com a formulação da pedagogia histórico-crítica, desde a década de 1980 aos dias atuais: Nossas fontes foram livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado que evidenciam contribuições acadêmicas para a consolidação e desenvolvimento desta teoria pedagógica”.

No ano de comemoração dos 40 anos da Pedagogia Histórico-Crítica há a publicação de mais uma obra de Saviani (2019), assim como a realização de mais um evento comemorativo: “40 anos de luta pela escola e pela democracia”, promovido pelo HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, comprovando a vitalidade do exercício coletivo de produção que tem marcado a história da referida corrente pedagógica.

Diante dessas incontestáveis indicações sobre a intensificação da produção acadêmica acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, em sua interface com a Psicologia Histórico-Cultural, decidiu-se realizar um levantamento de textos acadêmicos sobre o ensino dos conteúdos escolares nos anos finais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica no período 2010-2020, iniciando logo após a comemoração dos 30 anos de existência da Pedagogia Histórico-Crítica e findando no ano posterior ao seu 40º aniversário, uma vez que os anos finais do Ensino Fundamental se constituem em objeto de estudo das autoras, desde 2017.

METODOLOGIA

A propositura do presente estudo decorre dos resultados obtidos em uma pesquisa relacionada à produção acadêmica voltada à essa etapa da Educação Básica entre 2012 e 2017, concluída em 2019, que reafirmou a conclusão de levantamentos anteriores sobre a existência de poucos estudos voltados aos anos finais do ensino fundamental, particularmente quanto ao ensino dos conteúdos escolares.

A seleção dos textos (dissertações, teses e artigos em periódicos) foi realizada pela busca direta no Google Acadêmico dos termos: ensino de (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física) e a Pedagogia Histórico-Crítica; e, Anos Finais do Ensino Fundamental e a Pedagogia Histórico-Crítica.

A motivação para realizar estudos sobre os anos finais do Ensino Fundamental decorre da participação das autoras, como docentes, em cursos de formação de pedagogos. Em tais cursos, em geral, as questões relacionadas aos anos finais do Ensino Fundamental não são suficientemente aprofundadas, apesar de sua relevância para o “desenvolvimento das funções psíquicas superiores em suas máximas possibilidades e, consequentemente, para o desenvolvimento da personalidade, devido à formação do pensamento por conceitos e da concepção de mundo nessa idade de transição” (ANJOS, 2014).

Tal levantamento de textos acadêmicos sobre o ensino dos conteúdos escolares nos anos finais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, no período 2010-2020, propiciou o contato com uma quantidade expressiva de textos voltados tanto à discussão das diferentes ciências presentes nos currículos escolares, quanto ao ensino dos conteúdos escolares delas no Ensino Fundamental.

Em decorrência, organizou-se o presente artigo na observância desse ordenamento: 1) textos relativos às ciências presentes nos currículos escolares na perspectiva Histórico-Crítica (Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia; Artes e Educação Física); 2) aqueles relacionados ao ensino de cada uma das ciências presentes nos conteúdos curriculares no Ensino Fundamental segundo a Pedagogia Histórico-Crítica; 3) destacaram-se os textos sobre o ensino de cada uma das ciências presentes nos conteúdos curriculares nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por fim, 4) os textos sobre o ensino de cada uma das ciências presentes nos conteúdos curriculares nos anos finais do Ensino Fundamental segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, no período considerado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre o conteúdo dos textos acadêmicos selecionados.

1. O ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

Sobre a relação entre o ensino da Língua Portuguesa, Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, no período considerado, foram localizadas mais produções acadêmicas relacionadas com o ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Uma tese, Carvalho (2019), e uma dissertação de mestrado, Coelho (2016), tinham por objeto o processo de alfabetização. A primeira intitula-se: “Ensino da Língua Escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: Orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica”. E a segunda tem por título “Pedagogia Histórico-Crítica e alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico crítica do ensino de leitura e escrita”.

A “prática pedagógica” da linguagem escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental foi abordada em dois artigos publicados em periódicos: 1) “Pedagogia Histórico-Crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita” (SARAIVA; COSTA- HÜBES, 2015) e 2) “Prática pedagógica alfabetizadora à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica” (MARSÍGLIA; SAVIANI, 2017).

“A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural” (MARSÍGLIA; DELLA FONTE, 2016, p. 19), foi o último artigo localizado, também privilegia as séries iniciais.

No período considerado foi localizado um único artigo sobre a relação entre Língua Portuguesa, Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, que faz referência aos anos finais do Ensino Fundamental: “Formação de professores e atividades de leitura literária em uma perspectiva histórico-crítica: realidade e possibilidades” (FUJITA; FRANCO, 2017). No texto do resumo as autoras salientam:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem crítico-dialética, cuja análise reflexões realizadas, foram pautadas nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Como instrumentos de produção de dados, foram utilizados observações em sala de aula e a coleta de dados por meio de um questionário com questões abertas. Saliente-se que a investigação envolveu uma escola da Educação Básica localizada no município de Londrina, Paraná, da qual foram selecionadas duas turmas do 9º ano e suas respectivas professoras de Língua Portuguesa (FUJITA; FRANCO, 2017, p. 72).

2. O ensino da Matemática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

Sobre a relação entre o ensino da Matemática, Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, no período considerado, nos anos

iniciais do Ensino Fundamental, foi localizada a dissertação de Pereira (2016): “Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino da geometria no ciclo de alfabetização”.

Quanto aos anos finais do Ensino Fundamental, destacam-se duas dissertações na perspectiva Histórico-Cultural sobre um mesmo conteúdo matemático ensinado nos anos finais do Ensino Fundamental e que foram defendidas em mestrados profissionais: a de Alves (2016) intitulada “A álgebra na perspectiva histórico-cultural: uma proposta de ensino para o trabalho com equações de 1º grau” e a de Colombo (2019) sob o título “O conceito de equação do primeiro grau sob um olhar histórico-cultural”. Interessante observar a ausência de títulos nessa etapa de ensino que mencionem a perspectiva Histórico-Crítica.

Os indícios da Psicologia Histórico-Cultural na Educação Matemática brasileira foram apontados por Damazio; Rosa (2013) no artigo: “Educação Matemática: possibilidades de uma tendência histórico-cultural”. Giardinetto (2016) no artigo “Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Matemática: saber escolar e formas distintas de produção do conhecimento matemático”, destaca as características do saber matemático a ser ensinado na escola, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Também foram localizados dois artigos em periódicos oriundos de um mesmo grupo de pesquisa: Araújo; Damazio (2017) denominado “Análise da organização do ensino da Matemática na Educação Infantil sob o olhar da teoria Histórico-Cultural” e Damazio; Madeira (2019), “Reflexões sobre -prática- no ensino da matemática: perspectiva histórico-crítica”.

3. O ensino de Ciências na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

A relação entre o ensino de Ciências e a perspectiva Histórico-Crítica foi localizada, no período considerado, na tese de doutorado de Junqueira (2014) “Por uma educação ambiental histórico-crítica na escola” e em duas dissertações de mestrado voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental: Santos (2015a) “Professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pedagogia histórico-crítica e ensino de ciências: investigando articulações”, e Santos (2015b) “Ensino de ciências à luz da pedagogia histórico-crítica no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental: potencialidades e desafios”.

A dissertação mais recente, Sun (2020) “Pedagogia histórico-crítica, conteúdos clássicos e o ensino de ecologia na educação básica”, é a única que trata especificamente do conteúdo dos anos finais do ensino fundamental, uma vez que a ecologia é tema do 7º e do 8º ano dessa etapa.

No período considerado foi localizado um texto acadêmico em periódico da área, explicitando em seu título a possibilidade de interlocução entre o Ensino de Ciências, Pedagogia-Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural: “Interlocuções entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural para o ensino de Ciências” (MENDES; BIANCON; FAZAN, 2019).

4. O ensino da História na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

Sobre a relação entre o ensino da História, a Pedagogia Histórico-Crítica, e a Psicologia Histórico Cultural, no período considerado, não foram localizadas dissertações e teses voltadas aos anos iniciais ou aos anos finais do Ensino Fundamental.

A dissertação de Adam (2015) “Pedagogia histórico-crítica e educação histórica: contribuições para o ensino de história nas etapas 7, 8 e 9 do EJA” contempla conhecimentos dos anos finais do Ensino Fundamental, porém, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Verificar a viabilidade de “organizar teoricamente uma oficina para professores que contemple os conceitos da pedagogia histórico crítica construídos por Dermeval Saviani e da Educação Histórica de Jörn Rüsen visando a qualificação profissional dos professores” (ADAM, 2015, p. 04) foi o procedimento metodológico adotado.

Um único artigo acadêmico “Trabalho, história e saberes tradicionais no território caipira: fundamentos e possibilidades na perspectiva da pedagogia histórico-crítica” (VILLELA, 2018), vinculado a um amplo projeto de extensão e também desenvolvido na modalidade EJA, foi localizado. No texto do Resumo o autor esclarece que:

O objetivo geral do trabalho é a produção e sistematização de metodologias inovadoras de educação de jovens e adultos (EJA) na educação do campo. O projeto possui como objeto de estudo a história e os saberes tradicionais das mulheres do território caipira. O método de pesquisa utilizado é o qualitativo, apoiando-se na coleta de textos escritos dos participantes do projeto. Os resultados, apresentados neste artigo, são a elevação de escolaridade de jovens e adultos

associada à qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens na região noroeste paulista. (VILLELA, 2018, p. 63).

5. O ensino da Geografia Escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

Verificou-se, no período considerado, a existência de artigos publicados em periódicos voltados à discussão da relação entre a Geografia como Ciência, a Geografia Escolar e desta com a Pedagogia Histórico-Crítica, sem a especificação das etapas do Ensino Fundamental.

Referentes à essa primeira indicação, tem-se: Zanatta (2010): “As referências teóricas da Geografia Escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de ensino”; Botelho (2013): “Prática social: uma estratégia para ensinar e aprender a Geografia Escolar”; Teixeira (2015): “As contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino de Geografia”; Opolski; Leme (2016): “O método materialista histórico dialético e a relação com a diretriz curricular orientadora de Geografia do Paraná”; Sobrinho (2017): “Geografia escolar e pedagogia histórico-crítica: procedimento didático-pedagógico por meio da categoria lugar”; Stümer (2019): “Geografia: teoria e prática docente na Educação Básica” Cabe ressaltar que todos os textos referenciados nesse parágrafo tratam de suas temáticas sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, mesmo quando não a registram nos títulos.

O único texto localizado, no período definido, que faz referência à análise de uma intervenção pedagógica no ensino de conteúdos de Geografia no quinto ano do Ensino Fundamental, portanto ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi a dissertação de mestrado de Pastoriza (2015): “Ensino de Geografia para alunos com cegueira no Ensino Fundamental: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica”.

6. O ensino da Educação Física Escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

A produção referente à relação entre a Educação Física Escolar e a Pedagogia Histórico-Crítica, no período considerado, foi fortemente marcada pela produção de trabalhos acadêmicos propriamente ditos: duas teses e uma dissertação. Foram identificados também três artigos publicados em periódicos.

Dentre os textos que trataram da relação entre a Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica destaca-se a tese elaborada por Silva (2018), sob orientação do Prof. Dr. Dermeval Saviani: “O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.”

O artigo de Taffarel (2016): “Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações”, foi o único localizado, no período considerado, que tomou a relação entre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e a considerada metodologia crítico superadora da Educação Física.

Poder-se-ia afirmar que essa relação foi examinada para o ensino da ginástica, do futebol e da capoeira, como indicam os quatro textos referenciados a seguir: a tese de Lorenzini (2013): “Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico superadora no trato com a ginástica”; o artigo de Viana (2020): “O ensino da ginástica na escola: um relato de experiência com a pedagogia histórico-crítica”; a dissertação de Jesus (2020): “A prática pedagógica do ensino do futebol na escola: desafios para uma aproximação com a pedagogia histórico-crítica na rede estadual de educação de Trindade-GO” e o artigo de Tomaz; Reis; Landim (2016): “Pedagogia histórico-crítica e educação física no ensino fundamental: um trabalho educativo com a capoeira”.

Cabe registrar que tão somente o artigo de Viana (2020): “O ensino da ginástica na escola: um relato de experiência com a pedagogia histórico-crítica”, faz menção aos anos finais do Ensino Fundamental.

7. O ensino da Arte na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

A dissertação de mestrado de Saccomani (2014) “A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski”, delimita desde o título o termo Pedagogia Histórico-Crítica, e logo, no resumo, o conceito de criatividade apresenta suas bases:

[...] a criatividade será tão mais desenvolvida quanto mais ela se pautar na experiência social acumulada pelo gênero humano. Destaca-se, nesse sentido, a dialética entre objetivação e apropriação, que se constitui em ponto de partida para a superação de dicotomias como criação versus reprodução, construção versus transmissão do conhecimento, inovação versus conservação, entre outras. Nossas considerações

finais constataam que a apropriação da cultura é a base objetiva da criação. O desenvolvimento da criatividade dependerá da reprodução, em cada indivíduo, das obje-tivações criadas e acumuladas pelas gerações precedentes. Portanto, a educação escolar promove o pleno desenvolvi-mento da criatividade quando concretiza sua especificidade e função precípua, a saber, a transmissão sistematizada dos conhecimentos historicamente acumulados pela humani-dade. (SACCOMANI,2014).

Outros textos acadêmicos no formato de teses e dissertações não foram localizados ao se buscar os termos “anos finais do Ensino Fundamental e Pedagogia Histórico-Crítica” e “ensino de Artes e Pedagogia Histórico-Crítica”. No formato de artigos, foram localizados dois textos publicados: “As artes na educação integral: Uma apreciação histórico-crítica” (FERREIRA; DUARTE, 2012) e “Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções” (SUBTIL, 2012).

Quando considerado o total de textos acadêmicos que, de diferen-tes formas, relacionam o ensino de conhecimentos escolares (Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia; Educação Física e Arte) e a Pedagogia Histórico-Crítica, dados a público no período conside-rado, verifica-se a existência de quatro teses, onze dissertações e vinte e um artigos publicados em periódicos nacionais. Vale destacar: 41,6% desse total correspondem à produção em Cursos de Pós-Graduação stricto sensu acadêmico e profissional na área da Educação e Multidisciplinar e mais da metade diz respeito a artigos publicados em periódicos nacionais.

Dentre os textos produzidos em Cursos de Pós-Graduação, tão só três dissertações, (20%) tomam como objeto de estudo a relação entre um conteúdo escolar nas séries finais do Ensino Fundamental e a Pedagogia Histórico-Crítica: Adam (2016); Pastoriza (2015) e Sun (2020). O primeiro texto sobre ensino de História; o segundo, objetiva o ensino de Geografia e o terceiro o de Ciências. Outras duas dissertações sobre o ensino de Matemática abordam conteúdo dos anos finais do Ensino Fundamental, “equação do 1º grau”, na perspectiva Histórico-Cultural: a de Alves (2016) e a de Colombo (2019).

Quanto à produção acadêmica publicada em periódicos nacionais sobre a relação ensino de conhecimentos escolares (Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia; Educação Física e Arte) e a Pedagogia Histórico-Crítica, somente quatro dos vinte e um artigos (19%), focam as séries finais do Ensino Fundamental: um dos quatro artigos

voltados ao ensino de Língua Portuguesa: Fujita; Franco (2017); dois dos quatro relativos ao ensino de Matemática: Giardinetto (2016) e Damazio; Madeira (2019); e, um dos três artigos sobre o ensino da Educação Física: Viana (2020).

Sobre a relação ensino de História e a Pedagogia Histórico-Crítica, envolvendo conteúdos do Ensino Fundamental, foi localizado um único artigo, na modalidade EJA. Especificamente voltado aos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica foram identificados: um artigo sobre o ensino de Ciências (MENDES, BIANCON; FAZAN, 2019); um artigo sobre o Ensino de Educação Física (VIANA, 2020); dois artigos sobre ensino de Matemática (DAMAZIO; MADEIRA, 2019) e GIARDINETTO (2016); e, um sobre o ensino de Língua Portuguesa (FUJITA; FRANCO, 2017).

Em relação ao ensino de Geografia e de Artes: embora, dois textos de Geografia (TEIXEIRA, 2015 e SOBRINHO, 2017) tragam no título o termo “Pedagogia Histórico-Crítica”, eles não estão diretamente delimitados aos anos finais do Ensino Fundamental; e, o mesmo ocorre com o texto “As artes na educação integral: Uma apreciação histórico-crítica” (FERREIRA; DUARTE, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado na Introdução, o interesse crescente das autoras pela produção acadêmica relacionada aos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica Brasileira, foi aguçado pelos resultados obtidos em uma pesquisa concluída, em 2019, que teve por finalidade verificar o que havia sido produzido de forma estritamente acadêmica (teses e dissertações) relacionado ao ensino (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes) especificamente em relação à organização do trabalho pedagógico, no período entre 2012 e 2017, e para esse fim foi utilizado o Banco Nacional de Teses e Dissertações (BNTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Naquela ocasião, pode-se reafirmar resultados de levantamentos anteriores sobre a existência de poucos estudos voltados aos anos finais do Ensino Fundamental, particularmente quanto ao ensino dos conteúdos escolares. Ressalvando-se que, após o advento dos programas de mestrado e doutorado profissional, boa parte dos trabalhos acadêmicos que foram

identificados eram oriundos de dissertações e teses defendidas nessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu*.

A viabilidade e relevância do presente estudo viu-se reforçada pelas indicações encontradas na literatura consultada relativa à intensificação dos esforços coletivos em favor da ampliação, aprofundamento e diversificação da produção acadêmica acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, contribuição essa que mostra quão profícua tem sido essa forma de “resistência ativa”, para usar expressão cunhada por Saviani (1997), ao crescente processo de esvaziamento científico, artístico e filosófico também da escola.

Nesse contexto, demarcou-se para essa pesquisa o período 2010-2020, correspondente à quarta década de existência da Pedagogia Histórico-Crítica, cujos primeiros indícios podem ser identificados ao final da década de 1970, tendo progressivamente assumido a condição que hoje detém ao final dos anos 1980. O ano de 2010 é portanto, o primeiro ano de uma década que já era documentada como bastante profícua para a consolidação dos estudos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, coincidindo sua finalização em 2020, ano posterior à comemoração dos 40 anos de existência da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil.

Tendo assumido uma delimitação teórico-epistemológica explícita - a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a busca por essa produção em textos acadêmicos (dissertações, teses e artigos em periódicos) sobre o ensino dos conteúdos escolares nos anos finais do Ensino Fundamental foi realizada por meio de busca direta no Google Acadêmico, consultando-se dois termos: ensino de (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física) e a Pedagogia Histórico-Crítica; e, Anos Finais do Ensino Fundamental e a Pedagogia Histórico-Crítica.

A opção pelo Google Acadêmico deveu-se ao fato de na pesquisa anteriormente realizada na BNTD da CAPES, ter-se desconfiado de que com a ampliação das modalidades de mestrado e doutorado *stricto sensu* na área Multidisciplinar, especialmente em Ensino, talvez uma base como o Google Acadêmico surpreende-se com uma multiplicidade maior de textos acadêmicos.

Tal pressuposto, mostrou sua dupla face ao delimitar-se a busca somente a teses, dissertações e artigos em periódicos, pois, se por um lado, este critério trouxe um resultado de textos reconhecidamente acadêmicos, por outro, o percurso da busca mostrou a quantidade de trabalhos - que não correspondiam aos critérios de tese, dissertação e publicação em periódicos - realizados por acadêmicos, estudantes de graduação e pós-graduação no

formato de comunicações orais, cursos e oficinas e registrados em resumos em anais de eventos, apresentados ainda durante o andamento de seu processo formativo. Podendo-se observar que a maioria dessa produção origina-se de Projetos de Iniciação Científica, Extensão, Monitoria, Relatórios de Estágio, e ainda, em Programas como o PET, PIBID, Licenciatura, entre outros.

É nesse cenário que pode-se concluir novamente, ainda não ser numerosa a produção acadêmica sobre os anos finais do Ensino Fundamental relacionada aos conteúdos escolares quando procurada em teses, dissertações e artigos em periódicos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Mesmo sendo forçoso reconhecer que, essa produção acadêmica, venha, progressivamente, sendo ampliada nos mestrados e doutorados profissionais abrangendo o ensino de cada uma das ciências presentes nos currículos escolares dos anos finais do Ensino Fundamental.

Dos resultados da pesquisa aqui apresentada sobre o ensino de (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes) realizado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica em sua interface com a Psicologia Histórico-Cultural, nos anos finais do ensino fundamental no período 2010 a 2020, pode-se afirmar a predominância de produções acadêmicas no formato de teses e dissertações no ensino de Educação Física, Ciências e Matemática. Quanto à produção em artigos relativos ao Ensino Fundamental, ela apareceu vinculada ao ensino de todas as disciplinas, com maior destaque no ensino de Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, porém, quando restrita aos anos finais do Ensino Fundamental, com exceção do ensino de Matemática com duas produções, localizou-se uma única produção nas outras ciências presentes nos currículos escolares.

Cabe ressaltar indícios de ampliação dessa produção vinculada a todas as disciplinas escolares, particularmente na oriunda de mestrados e doutorados profissionais. São produções decorrentes de pesquisas finalizadas e em andamento que são acervadas nas instituições em forma de monografias como TCC, e no banco de dissertações e teses da CAPES (BNDT) quando devidamente postadas, porém nem todas têm seus resultados divulgados em anais, artigos ou livros, e nem mesmo tornados acessíveis por meio de sites ou outros meios digitais aos que delas participam.

Tais considerações sugerem a necessidade de continuidade de pesquisas que abarquem essa riqueza de trabalhos em andamento, em contínua produção na graduação e na pós-graduação. São produções estreitamente vinculadas a grupos de pesquisa e a programas de extensão e também de ensino, e que poderão viabilizar o acompanhamento não só de seus

resultados, mas, dos processos de produção e transformação de conhecimentos científicos presentes no currículos escolares, de forma acessível à comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ADAM, M. J. **Pedagogia histórico-crítica e educação histórica**: contribuições para o ensino de história nas etapas 7, 8 e 9 da EJA. Dissertação (Mestrado em Ensino de História em Rede Nacional). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, p. 62, 2016. Disponível em <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12728> > Acesso em: 21 jan. 2021.

ALVES, B.A.S. A álgebra na perspectiva histórico-cultural: uma proposta de ensino para o trabalho com equações de 1º grau. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18423> Acesso em 08 out 2020.

ANJOS, R.E. Educação escolar de adolescentes: uma análise crítica a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**. Vitória da Conquista, v. 3, n. 02, p. 58-85, dez. 2014 ISSN 23161205. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1408>> Acesso em:15 fev. 2015.

ARAÚJO M. N.; DAMAZIO A. Análise da organização do ensino da Matemática na Educação Infantil sobre o olhar da teoria Histórico-Cultural. **BOLETIM GEPEM (ONLINE)**, v. 71, p. 21-34, 2017.

BOTELHO, J.M. L. Prática social: uma estratégia para ensinar e aprender a Geografia escolar. **Geografia: Ensino e Pesquisa**. Santa Maria, v. 17, n. 2, mai./ago., 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/10776>>. Acesso em: 25 set. 2017.

CARVALHO, B. **Ensino da língua escrita no 1º ano do Ensino Fundamental**: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,

Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. São Paulo, p. 277, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/190725>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

COELHO, I. T. **Pedagogia Histórico-Crítica e alfabetização**: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. São Paulo, p. 117, 2016. Disponível em: <https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3792.pdf>. Acesso em 16 set. 2019.

COLOMBO, F. M. **O conceito de equação do primeiro grau sob um olhar histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/2405> Acesso em 23 jul. 2020.

DAMAZIO, A.; MADEIRA, S. C. Reflexões sobre -prática- no ensino da matemática: perspectiva histórico-crítica. **Contrapontos**, v. 19, p. 104-125, 2019. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/rt/captureCite/13432/0> Acesso em 12 nov. 2020.

DAMAZIO, A.; DA ROSA, J. Educação matemática: possibilidades de uma tendência histórico-cultural. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 20, n. 1, p. 4 out. 2013. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.2013.3506> Acesso em 05 abr. 2019.

FERREIRA, N. B. de P.; DUARTE, N. As artes na educação integral: Uma apreciação histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 115-126, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v6i3.5006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5006> Acesso em: 13 out. 2021.

FUJITA, E. T.; FRANCO, S. A. P. Formação de professores e atividades de leitura literária em uma perspectiva Histórico-Crítica: realidades e possibilidades. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 28, n. 2, p. 72-91, mai./ ago., 2017. ISSN:2236-0441 DOI: 10.14572/nuances.v28i2.508572 Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324558976_FORMACAO_DE_PROFESSORE

S_E_ATIVIDADES_DE_LEITURA_LITERARIA_EM_UMA_PERSPECTIVA_HISTORICO-CRITICA-REALIDADE_E_POSSIBILIDADES>. Acesso em: 30 set. 2019.

GIARDINETTO, J. R. B. Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Matemática: saber escolar e formas distintas de produção do conhecimento matemático. **REMATEC**, v. 11, n. 22, p. 07- 28, 16 dez. 2016. ISSN 1980-3141. Disponível em: <http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/issue/view/23> Acesso em: 19 jan. 2020.

JESUS, J. D. **A prática pedagógica do ensino do futebol na escola**: desafios para uma aproximação com a pedagogia histórico-crítica na rede estadual de educação de Trindade-GO. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada em Educação, Goiânia, p.253, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10568>>. Acesso em: 05 out. 2020.

JUNQUEIRA, J. N. **Por uma educação ambiental histórico-crítica na escola**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru, p.144, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/116032>>. Acesso em 12 set. de 2020.

LORENZINI, A. R. **Conteúdo e método da educação física escolar**: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico superadora no trato com a ginástica. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 266, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12815>>. Acesso em: 21 set. 2019.

MARSÍGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, 28 mar. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/31815>>. Acesso em: 25 mai. 2018

MARSÍGLIA, A. C. G.; DELLA FONTE, S. S. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 4, p. 19-34, 3 jul. 2016. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/142>>. Acesso em: jan. 2018. <https://doi.org/10.47249/rba.2016.v1.142>.

MARSÍGLIA, A. C. G. Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para a educação brasileira. In: X Seminário Nacional do HISTEDBR, 2016, Campinas-SP, **Anais do X Seminário Nacional do HISTEDBR**, 2016, p.1-19. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/887-2711-1-pb.pdf> Acesso em: 20 ago 2019.

MENDES, C.B.; BIANCON, M.L., FAZAN, P.B. Interlocuções entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural para o ensino de Ciência. **Ciência & Educação, Bauru**, (3), Jul-Sep. 2019. Versão on-line ISSN: 1980-850X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190030010> Acesso em 23 fev. 2021.

MOREIRA, L. da S. **A interdisciplinaridade no ensino da matemática pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica: superando a pedagogia de projetos**. Dissertação (Mestrado Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, p. 176, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/134357> Acesso em 03 set 2020.

OPOLSKI, C. A.; LEME, R. C. B. O método materialista histórico dialético e a relação com a diretriz curricular orientadora de Geografia do Paraná. **Geografia: ensino e pesquisa**. Santa Maria, v. 20, n. 2, p. 103-111, mai./ago., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/18065>. Acesso em: 27 set. 2017.

PASTORIZA, T. B. **Ensino de Geografia para alunos com cegueira no Ensino Fundamental**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba. São Paulo, p. 119, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8408>. Acesso em: 13 jun. 2018.

PEREIRA A. de J. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino da geometria no ciclo de alfabetização” Dissertação (Mestrado Docência para a Educação Básica). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/134365>. Acesso em 27 nov 2020.

SACCOMANI, M. C. da S. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), p. 186, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115679>>. Acesso em 15 abr. 2021.

SANTOS, F.S.S dos. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pedagogia histórico-crítica e ensino de ciências:** investigando articulações. Dissertação (mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru, SP, p.86, 2015a. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/132498>>. Acesso em 17 jun. 2020.

SANTOS, R. B dos. **Ensino de ciências à luz da pedagogia histórico-crítica no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental:** potencialidades e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, p. 224, 2015b. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/xmlui/handle/123456789/217> Acesso em 17 jul. 2020.

SARAIVA, M. de A.; COSTA-HÜBES, T. da C. Pedagogia Histórico Crítica: um olhar para as ações do professor no ensino da linguagem escrita. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 221-232, jun. 2015. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12392>> . Acesso em 18 jun.2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/qmed.v7i1.12392>.

SAVIANI, D. Antecedentes, origens e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão (org.), Campinas, SP., Autores Associados, 2011, p. 197-225.

_____. D. Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” **Anais: VII Colóquio Internacional Marx e Engels**, IFCH-UNICAMP. Jul. 2012. Disponível em:<https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf>. Acesso: 28 ago. 2016.

_____. D. **Pedagogia histórico-crítica:** quadragésimo ano. Campinas, SP., Autores Associados. 2019.

_____. **D. A lei da Educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP, Autores Associados, 1997.

SILVA, M. B. **O objeto do conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, p. 203, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/332475>>. Acesso em: 22 out. 2019.

SOBRINHO, H. de C. Geografia escolar e Pedagogia Histórico-Crítica: procedimento didático- pedagógico por meio da categoria lugar. **Revista Querubim**, Ano 13, Seção Especial, p. 2-7, ago., 2017. ISSN 1809-3264 Disponível em: <https://1library.org/document/q5917mjz-geografia-pedagogia-historico-critica-procedimento-didatico-pedagogico-categoria.html>>. Acesso em 15 mai. 2019.

STÜMER, A. B. Geografia: teoria e prática docente na educação básica. **Ensino de Geografia (Recife)**, Recife, v. 2, n. 2, p. 113-130, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/242188>>. Acesso em 11 mai. 2020. DOI: <https://doi.org/10.51359/2>.

SUN, H. T. **Pedagogia histórico-crítica, conteúdos clássicos e o ensino de Ecologia na educação básica.** Dissertação (mestrado em Educação para a Ciência), da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru – SP, p.138, 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/192256>>. Acesso em 25 nov. 2020.

SUBTIL, M.J. D. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41, p. 241–254, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41.8639849. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639849>. Acesso em: 31 out. 2021.

TAFFAREL, C. Z. Pedagogia Histórico-Crítica e metodologia de ensino crítico superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

TEIXEIRA, L. A. As contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino de Geografia. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n.1, p. 189-199, dez.2015. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12426>> Acesso em: 28 jun., 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/qmed.v.7i1,12426>.

TOMAZ, A. S.; REIS, A. de P.; LANDIM, R. A. A. Pedagogia Histórico Crítica e Educação Física no Ensino Fundamental: um trabalho educativo com a capoeira. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 87-107, jan./abr. 2016. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/552637/35/Pedagogia_Hist_rico_Cr_tica_e_E_duca_o_F_sica.pdf. Acesso em: 28 fev. 2018.

VIANA, L. S. M. O ensino da ginástica na escola: um relato de experiência com a Pedagogia Histórico-Crítica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-16, abril/junho, 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e65327>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e65327>. Acesso em: 12 dez. 2020.

VILLELA, F.F. Trabalho, história e saberes tradicionais no território caipira: fundamentos e possibilidades na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade Estadual do Mato Grosso, 29(1):63-80 jan. 2018 DOI: 10.30681/21787476.2018.29.6380 Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_29/Faed_29.pdf Acesso em 12 out. 2019

ZANATTA, B. A. As referências teóricas da Geografia escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de ensino. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 285-305, abr. 2011. ISSN 1983-7771. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1419>>. Acesso em: 19 jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v13i2.1419>

OS CAMINHOS DO PLANALTO CENTRAL COMO ESTRATÉGIA DE INTERPRETAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

LÍVIA DOS REIS AMORIM

Mestre do Curso de Ciências da Educação da Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, liviaamorimdosreis@gmail.com.

RESUMO

Nesse estudo Educação Ambiental é entendida como um processo de aprendizagem contínuo com consolidação de valores que favorecem a transformação humana e social e reivindica responsabilidade individual e coletiva. Analisamos a contribuição das trilhas dos Caminhos do Planalto Central para o fortalecimento da percepção, interpretação e Educação Ambiental como estratégia para viabilizar os esforços da sociedade para preservação e conservação do Cerrado. Por oportunizar uma estratégia diferenciada que coloca em prática o conhecimento ambiental e ecológico, possibilita a valorização dos recursos naturais e socioculturais e estimula processos cognitivos de aprendizado para uma maior compreensão da importância dos recursos naturais, a proposta de Educação Ambiental do CPC objetiva desenvolver ações educativas em parceria com instituições de ensino públicas e privadas a fim de sensibilizar os usuários das trilhas, através da experiência vivida. A pesquisa está sustentada no estudo do meio e na percepção de que os agentes atuam como instrumento de aprendizagem. A importância do conhecimento processual defendido pelo educador John Dewey (1859-1952), fundamenta a proposta, sendo empregado o sentido topofílico, elaborado por Yi Fu Tuan. As trilhas dos Caminhos do Planalto Central se mostram como uma estratégia de Interpretação Ambiental e atividade educativa sensibilizadora, apresentando uma paisagem que por si só educa, pois o visitante tem contato com um ambiente ecologicamente equilibrado. Reúnem estrutura ecoeficiente ou ambientalmente correta, interpretação ambiental, gestão participativa e intencionalidade educadora, tornando-se assim espaços educadores sustentáveis, tanto para o ensino formal quanto para o não formal.

Palavras-chave: Caminhos do Planalto Central, Cerrado, Educação Ambiental, Interpretação Ambiental, Trilhas.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem se intensificado discussões relacionadas ao meio ambiente, e com isso, inúmeras iniciativas vêm sendo realizadas para o desenvolvimento de atividades e projetos de educação ambiental, visando combater práticas nocivas ao meio ambiente. Nas palavras de Machado (2012), o contexto que envolve questões a respeito do meio ambiente é obrigatório, pois compromete a presente e as futuras gerações, bem como a qualidade de vida de todos os seres vivos do planeta.

Apesar de sua grande importância, não existe controle na expansão das práticas humanas sobre o domínio natural do Cerrado, esse bioma vem sendo, a partir do século XX, intensamente devastado, o que justifica a necessidade de práticas efetivas de atividades de Educação Ambiental para sua preservação e conservação. Diante do exposto, nesse estudo Educação Ambiental é entendida como um processo de aprendizagem contínuo com consolidação de valores que favorecem a transformação humana e social e reivindica responsabilidade individual e coletiva, portanto, sua implementação deve acontecer de forma ampla, visando seu fortalecimento.

As atividades de Educação Ambiental desenvolvidas nas trilhas dos Caminhos do Planalto Central são uma estratégia diferenciada que coloca em prática o conhecimento ambiental e ecológico, se tornando um método diferente de aprendizagem. Trata-se de possibilitar uma ferramenta interpretativa como instrumento de interação da sociedade com diversos contextos, proporcionando conhecimento crítico e transformação social.

Para Dias (2004), a Educação Ambiental é um mecanismo que pode ocasionar mudança de atitudes e tem como propósito preparar o indivíduo e a sociedade para realizar ações de desenvolvimento sustentável, como resposta aos desafios da atualidade, é “um processo por meio do qual as pessoas aprendam como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sustentabilidade” (DIAS, 2004, p. 100).

Considerando a Instrução Normativa nº 12/2020, que estabelece a atividade de visita com objetivo educacional como “aquela onde o planejamento, a execução e o monitoramento da atividade são estruturados de modo a atingir os objetivos cognitivos, comportamentais e/ou atitudinais propostos”, as trilhas dos Caminhos do Planalto Central, além do lazer e recreação, buscam ampliar o conhecimento sobre o meio ambiente através do contato direto e imediato com a natureza.

Por oportunizar a valorização dos recursos naturais e socioculturais e estimular processos cognitivos de aprendizado para uma maior compreensão da importância dos recursos naturais, a proposta de Educação Ambiental dos Caminhos do Planalto Central tem como objetivo desenvolver ações educativas em parceria com instituições de ensino públicas e privadas a fim de sensibilizar os usuários das trilhas, através da experiência vivida, para preservação e conservação do patrimônio natural do bioma Cerrado.

Os participantes do projeto de Educação Ambiental das trilhas do Caminhos do Planalto Central são constituídos por turistas, moradores do Distrito Federal e Entorno, estudantes e responsáveis por escolas e universidades públicas e privadas. Também são considerados como público-alvo da proposta voluntários, monitores, professores e gestores de escolas e universidades públicas e privadas.

As trilhas dos Caminhos do Planalto Central se mostram como uma estratégia de Interpretação Ambiental e atividade educativa sensibilizadora, apresentando uma paisagem que por si só educa, pois o visitante tem contato com um ambiente ecologicamente equilibrado. Reúnem estrutura ecoeficiente ou ambientalmente correta, interpretação ambiental, gestão participativa e intencionalidade educadora, tornando-se assim espaços educadores sustentáveis, tanto para o ensino formal quanto para o não formal.

Como aponta Penna (1982, p. 11) “perceber é conhecer”, o autor afirma ainda que, quando a distância do espaço ou limitação informativa puder descartar o ato perceptual, este será limitado somente a uma condição de pensar ou imaginar. Posto isso, analisamos neste estudo a contribuição das trilhas dos Caminhos do Planalto Central para o fortalecimento da percepção, interpretação e educação ambiental como estratégia para viabilizar os esforços da sociedade para preservação do bioma Cerrado.

METODOLOGIA

O desenvolvimento de propostas de Educação Ambiental verdadeiramente aplicada à realidade, deve ser pautada em uma educação libertadora, que vai além das práticas repetitivas de sala de aula, educação associada à vida, ao trabalho e às experiências. Assim, a pesquisa está sustentada no estudo do meio e na percepção de que os agentes atuam como instrumento de aprendizagem.

Segundo Freire (2011), o estudo do meio pode ser entendido como uma possibilidade de produção e construção do conhecimento, onde a

curiosidade e a criticidade fazem parte do ensinar/aprender. De acordo com 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”.

A importância do conhecimento processual defendido pelo educador John Dewey (1859-1952), fundamenta a proposta. A concepção pragmática de John Dewey apresenta compatibilidade com o estudo do meio; as atividades em campo, ao viver social e à relação com o mundo. De acordo com palavras de Freire (2011), 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.

Entendendo que o indivíduo cria uma aproximação aos lugares em função da afetividade, a metodologia empregada nos Caminhos do Planalto Central, procura o sentido topofílico, elaborado por Yi Fu Tuan. A percepção do ambiente, as imagens, seus significados, as impressões adquiridas e os laços afetivos são únicos em cada ser humano, pois a identidade do lugar é repassada individualmente. Segundo Tuan sobre a construção do sentimento de topofilia, “as imagens mudam à medida que as pessoas adquirem novos interesses e poder, mas continuam a surgir do meio ambiente: as facetas do meio ambiente, previamente negligenciadas são vistas agora com toda a claridade”. (TUAN, 1980, p. 137).

Cerrado: berço das águas brasileiras

O Cerrado é considerado um dos biomas mais ricos em biodiversidade do planeta, grande parte dessa biodiversidade é endêmica. Conhecido mundialmente como a savana mais rica, devido sua enorme riqueza de diversidade de fauna e flora, beleza diferenciada, importância, características e peculiaridades, foi classificado, em 1998, um hotspot¹ mundial de biodiversidade.

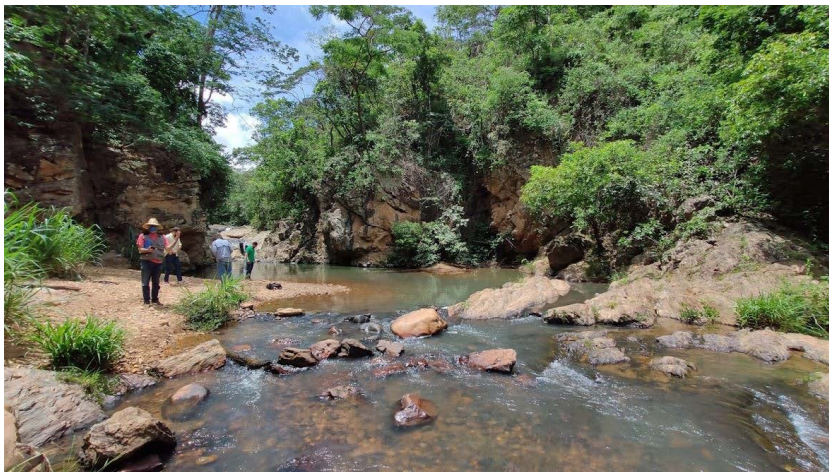
O cerrado tem grande taxa de endemismo: cerca de 38% das plantas, 37% dos lagartos e serpentes, 50% dos anfíbios, 12% dos mamíferos e 4% das aves do bioma são endêmicos.

1 Definição criada pelo ecólogo inglês *Norman Myers*, caracterizados pela *Conservation International (CI)*. Representa 34 áreas de relevância ecológica que contam com urgência em termos de políticas públicas para serem conservadas.

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).

De acordo com Lahsen, Bustamante e Dalla-Nora (2016), o Cerrado é o segundo maior bioma integral na América Latina, estende-se por mais de 2 milhões de quilômetros quadrados, com área equivalente a extensão da Alemanha, Espanha, França e Itália. Conforme o Ministério do Meio Ambiente (2019), é o segundo maior bioma do país, ocupando cerca de 23% do território nacional, abrange 14 dos 26 estados brasileiros, além do Distrito Federal. “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).

FIGURA 1 – Águas do Cerrado no Planalto Central



Fonte: Caminhos do Planalto Central. Disponível em: <https://linktr.ee/caminhosdoplanaltocentral>.

Possui a melhor posição geográfica do Brasil, está localizado na região central do país, ligado praticamente a todos os outros biomas, com exceção dos Pampas. 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.

Segundo Amorim e Macedo (2019), o Cerrado é um bioma do tipo biócoro², constituído por vegetação aberta ou floresta semidecidual, possui habitats xerofíticos, méxicos e enclaves com regiões úmidas, representado por gramíneas, arbustos e árvores esparsas com caules retorcidos e raízes longas, que, mesmo em períodos de seca, viabilizam a absorção de água em profundidade abaixo de dois metros da superfície do solo. No Cerrado predominam Latossolos em áreas sedimentares ou em terrenos cristalinos, ocorre também solos concrecionários em grandes áreas.

Para Strassburg; Latawiec e Balmford (2016), o Cerrado é um bioma extraordinariamente rico, com flora e fauna de enorme endemismo, formado por um gradiente de pastagens para savanas e formações florestais com imensa riqueza de espécies.

FIGURA 2 – Cerrado no Planalto Central



Fonte: Caminhos do Planalto Central. Disponível em: <https://linktr.ee/caminhosdoplanaltocentral>.

Além dos aspectos ambientais e do valor estético, o Bioma Cerrado tem grande importância social, colaborando de diversas maneiras para o bem-estar humano através do fornecimento de bens e serviços ecossistêmicos. Representa um incalculável patrimônio de recursos naturais renováveis, com destaque para uma variedade de espécies frutíferas exóticas possuidoras de características sensoriais peculiares e intensas que atribuem aos frutos um potencial de exploração,

2 Meio geográfico onde dominam certas formas biológicas adaptadas a um conjunto específico de fatores meteorológicos.

despertando o interesse dos consumidores. As plantas do Cerrado brasileiro constituem fonte de compostos de alto interesse biotecnológico, com aplicação nas indústrias médicas e de alimentos. (AMORIM; MACEDO, 2021c, p.238-239).

Como aponta Reis et al. (2017), o Cerrado sofre ameaças provocadas pela expansão desordenada da agricultura; a redução no abastecimento de água, causada pela remoção da vegetação nativa o que interfere na produção de alimentos e no clima global; e a demanda de commodities agrícolas, especialmente a produção de soja voltada mais para o mercado externo, principalmente China e Europa; colocando em risco sua sobrevivência, e a saúde e vida das populações urbanas e rurais.

Nas palavras de Barbosa (2014), no Cerrado não existem mais populações de plantas nativas, somente uma ou outra espécie isolada, a destruição do bioma é um processo irreversível, prejudicando os reservatórios de água de todo o país. Para Ganem; Drummond e Franco (2008. p. 17), “apesar de sua grande importância ecológica e de sua alta biodiversidade, o processo de ocupação do cerrado, sobretudo nos últimos cinquenta anos, vem promovendo a dilapidação acelerada do bioma”.

Os Caminhos do Planalto Central

Os Caminhos do Planalto Central correspondem a um conjunto de trilhas de longo percurso de aproximadamente 400 km. Recebem essa denominação em referência ao território indicado desde o século XIX, a receber a futura capital do País. Integram 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 Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMbio).

O projeto Integra os Caminhos dos Goyazes³, tendo 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 e formalizado no IBRAM (39100004200/2018-86), ICMbio (02070.006272/2019-33) e SETUR (04009-00001340/2019-19).

3 Liga a Cidade de Goiás à Chapada dos Veadeiros em um percurso de mais de 800 km.

FIGURA 3 – Cerrado e Ponte JK



Fonte: Caminhos do Planalto Central. Disponível em: <https://linktr.ee/caminhosdoplanaltocentral>.

A rede de trilhas do CPC é amparada pela Lei Distrital nº 6.892/2021 de 07/07/2021, que cria o Sistema Distrital de Trilhas Ecológicas, denominado Caminhos do Planalto Central – CPC. É uma lei única e inovadora na legislação brasileira, propõe uma política pública a partir do conceito de trilha ecológica, onde a definição de objetivos, diretrizes e instrumentos acontece como a participação da sociedade por meio de um comitê técnico, define ainda as Trilhas Ecológicas como áreas protegidas e as Unidades de Conservação com núcleos do sistema, bem como a inclusão como beneficiárias dos mecanismos de serviços ambientais prestados e compensação ambiental.

A referida lei deixa explícito que todos os objetivos do Sistema do CPC têm relação com a Educação Ambiental, promovendo e proporcionando espaços para a Educação Ambiental, cultural e patrimonial. Em seu Art. 4º prega as diretrizes do Sistema Distrital de Trilhas Ecológicas, Caminhos do Planalto Central

I – a articulação institucional, tendo em vista a conservação ambiental, o desenvolvimento do turismo, a recreação e o desporto, a integração comunitária, a pesquisa científica e a educação, relacionadas aos territórios das trilhas;

– a articulação de iniciativas que promovam as atividades em ambiente natural, tais como as relacionadas às práticas desportivas e ao turismo ecológico, rural, religioso e cultural no território do Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, 2021).

FIGURA 4 – Cerrado no Planalto Central



Fonte: Caminhos do Planalto Central. Disponível em: <https://linktr.ee/caminhosdoplanaltocentral>.

Os Caminhos do Planalto Central se localizam no Centro-Oeste do país, região que abrange o Distrito Federal, com 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 de inúmeros atrativos culturais, históricos e naturais do Bioma Cerrado. Unem paisagens, história e culturas formando um extenso corredor ecológico com inúmeras possibilidades de preservação do Cerrado.

No sentido de facilitar a orientação, melhor caracterizar a rede nacional de trilhas e personalizar os caminhos regionais com sua identidade própria, foi escolhida como sinalização padrão a pegada 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 da Capital Federal.

FIGURA 5 – Sinalização CPC



Fonte: Caminhos do Planalto Central. Disponível em: <https://linktr.ee/caminhosdoplanaltocentral>.

O CPC tem por finalidade conectar o território do Distrito Federal, suas unidades de conservação, paisagens, atrativos naturais, culturais e históricos, englobando as ideias de preservação do ambiente e da biodiversidade e valorização das regiões e comunidades, de acordo com sua história, cultura e seus projetos agroecológicos, de ecoturismo e turismo rural.

Considerando a diversidade e riqueza ambiental 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 de dois pontos de considerável interesse ambiental e histórico; da Pedra Fundamental de Brasília (marco zero do CPC) e a Floresta Nacional de Brasília; e duas conexões, a **Saída Leste** da Pedra até a Lagoa Feia em Formosa-GO e a **Saída Oeste** da Flona até Brazlândia, contornando a Barragem do Descoberto; Floresta Nacional de Brasília e da Pedra Fundamental no Morro do Centenário, áreas de considerável interesse ambiental e histórico; o Arco Brasília, Arco da Cafuringa e Trilha União.

Com o propósito de trazer diferentes olhares e contribuições para tornar efetivo e sustentável do ponto de vista ambiental e econômico o projeto de trilhas de longo curso, os Caminhos do Planalto Central contam com a participação de mais de 200 voluntários e parceiros, interessados em práticas de desporto, contemplação e lazer em ambiente natural e parceiros preocupados com a preservação do bioma Cerrado do Planalto Central. A participação da rede de voluntários e parceiros envolve implementação e

manejo das trilhas, organização de caminhadas, cavalgadas e pedaladas, projetos de educação ambiental e várias outras atividades relacionadas.

É importante ressaltar que os Caminhos do Planalto Central conectam monumentos históricos, parques, montanhas, rios e cachoeiras à Pedra Fundamental, marco da construção da capital federal, lançada em 1922. Fazem parte do Ecomuseu

Pedra Fundamental⁴, que abrange parte da bacia hidrográfica do alto São Bartolomeu e um conjunto de monumentos de valor histórico e pontos naturais de beleza incontestável. As caminhadas nas trilhas da região do ecomuseu Pedra Fundamental oportunizam a interpretação e pertencimento do meio natural e estudos históricos e contemporâneos da população do Planalto Central, favorecendo sua valorização e preservação.

A implantação dos Caminhos do Planalto Central tem como diretrizes: Trilhas como instrumento de valorização da riqueza, diversidade e encantos do cerrado e do ambiente; Conexão de paisagens e UC's; Indução de Corredores Ecológicos; Uso multimodal, não-motorizado para caminhantes, ciclistas e cavaleiros; Cooperação e participação no planejamento, implementação e gestão; Turismo solidário, inclusão social e geração de emprego e renda; Instrumento pedagógico para educação ambiental, patrimonial e cultural; Eixo para a integração de comunidades, regiões, atrativos naturais, históricos e culturais, bem como trilhas locais, variantes e ramificações e Atenção para os cuidados com segurança, serviços e infraestrutura.

Entendendo que o indivíduo busca se aproximar e interagir com os ambientes naturais, os Caminhos do Planalto Central como política pública de um sistema de trilhas ecológicas, compreende inúmeras possibilidades de preservação do Cerrado através da conectividade e formação de corredores ecológicos entre áreas protegidas, desenvolvimento de estratégias de educação ambiental, visitação, percepção ambiental, valorização de investimento na conservação e desenvolvimento de atividades econômicas de serviços e uso da terra sustentáveis.

4 Espaço aberto formado pelo conjunto de experiências vivenciadas pelos povos cerratenses através do tempo e espaço. A própria comunidade contribui para a definição de seu território, se comprometendo a preservá-lo em suas características físico-ambientais e culturais.

Trilhas ecológicas e interpretativas como espaço de Educação Ambiental

Conforme Bedin (2004), a trilha é uma metodologia que viabiliza a Educação Ambiental, o conhecimento se torna uma experiência de vida, em cada toque e observação o caminhante expande seu aprendizado, compreendendo melhor o mundo em que vive. Em Copatti, Machado e Ross (2010), as trilhas são instrumentos pedagógicos, recreativos e lúdicos que exploraram o raciocínio lógico, incentivam a capacidade de observação e reflexão, apresentando conceitos ecológicos e estimulando a prática de conservação.

Para Amorim (2018), as trilhas ecológicas são um recurso metodológico da Educação Ambiental, uma prática que propõe a difusão de conhecimentos através da visão, olfato e sentimentos, tornando uma experiência direta com a realidade, viabilizando a consciência ambiental e o pertencimento das pessoas. “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.” (AMORIM, 2018, p. 788).

A implantação de trilhas constitui um meio descontraído e divertido de promover a percepção ambiental e a topofilia, seu uso evidencia o termo quem conhece preserva, pois, a percepção e envolvimento leva as pessoas a se sentirem pertencentes ao ambiente. Ao percorrer as trilhas, os caminhantes percebem e compartilham informações sobre fauna, flora, história, cultura, costumes e tradições dos locais visitados.

Ao alcançar variados níveis na estruturação de um novo e prazeroso paradigma ambiental, a caminhada em ambientes naturais se associa a atividades que buscam uma melhor compreensão do que é o natural e o conhecimento crítico sobre questões ambientais, tornando a sensibilização mais significativa, pois, “incentiva a observação e proporciona momentos de reflexão sobre a necessidade de preservar e conservar.” (AMORIM, 2018, p. 787).

FIGURA 6 – Interpretação do Cerrado no Planalto Central



Fonte: Caminhos do Planalto Central. Disponível em: <https://linktr.ee/caminhosdoplanaltocentral>.

Nas palavras de Oliveira e Machado (2004), a percepção é o conhecimento adquirido por meio do contato atual, direto e imediato com os objetos e com seus movimentos dentro do campo sensorial. Ao ter importância a partir das sensações sentidas, o espaço é transformado em um lugar, “enquanto psicologicamente a visão é considerada uma sensação, a percepção é definida como o significado que atribuímos às nossas sensações.” (OLIVEIRA, 2002, p. 42).

Para que uma trilha se efetive um instrumento de conscientização ambiental para os seus visitantes, são fundamentais a percepção, interpretação e o comprometimento do indivíduo em relação à importância dos recursos naturais e os problemas ambientais para atingir os objetivos da Educação Ambiental e sustentabilidade. Como assevera

Vasconcellos (1998, p. 24) a abordagem interpretativa é “a linguagem ou forma própria com que a interpretação aborda os fatos, cativa, provoca e estimula a reflexão”.

Conforme pesquisas de Delgado-Mendez. et al (2018, p. 43), as atividades interpretativas são um significativo instrumento para os projetos de educação ambiental, pois otimiza o processo educativo. A Interpretação

Ambiental é também um objetivo da Política Nacional do Turismo (PNT), estabelecida pela Lei nº 11.771, de 2008. A Política Nacional do Turismo deve

[...] propiciar a prática de turismo sustentável nas áreas naturais, promovendo a atividade como veículo de educação e interpretação ambiental e incentivando a adoção de condutas e práticas de mínimo impacto compatíveis com a conservação do meio ambiente natural (BRASIL, 2008, p. 41).

A Interpretação Ambiental, como ferramenta educativa em trilhas, constitui uma possibilidade para sensibilizar os visitantes, no esforço de aproximá-lo deste ambiente e torná-lo mais sensível às questões ambientais relevantes para a conservação da natureza. Nas palavras de Delgado-Mendez (2000), a Interpretação Ambiental estimula a aquisição de conhecimentos que sinergicamente motivam a compreensão da natureza.

As trilhas podem atingir diversos níveis na estruturação de um novo paradigma ambiental, pois efetivamente oportunizam o sentir, o corpo e suas sensações se tornam o meio de comunicação, o indivíduo é o sujeito da percepção, aquele que sente e interpreta as sensações, está impregnado por motivações próprias que interferem no processo perceptivo do meio ambiente. Assim, para que as trilhas alcancem os objetivos da Educação Ambiental e sustentabilidade, são fundamentais a percepção, interpretação e o comprometimento dos trilheiros no que diz respeito à importância dos recursos naturais e os problemas ambientais.

[...] na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si”. Desta forma, nas suas “visões de fundo”, vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles. (FREIRE, 1987, p. 41).

Nas palavras de Ikemoto et al. (2009), as trilhas interpretativas são temáticas e organizadas, principalmente, por buscar relacionar o conteúdo com a experiência e vivência do visitante, possibilitar o questionamento e a reflexão por meio de recursos didáticos diversos, distinguir e adaptar os questionamentos em função das peculiaridades dos observadores e

trabalhar os temas de forma inter-relacionada, usando a própria trilha como principal instrumento de sensibilização.

Conforme pesquisas de Amorim (2021, p 73), os Caminhos do Planalto Central associam percepção ambiental interpretação como método de defesa do meio natural, pois conectam homem e meio ambiente, “possibilitando uma relação mais harmoniosa do indivíduo ou de sua coletividade com elementos naturais, pois despertam nos indivíduos maior responsabilidade e respeito em relação ao seu ambiente imediato, contribuindo para a utilização racional dos recursos naturais”.

As trilhas ecológicas de CPC propiciam um processo ativo da mente junto aos sentidos, de fato oportunizam o sentir, o corpo e suas sensações se tornam o meio de comunicação. O trilheiro é o sujeito da percepção, sente e interpreta as sensações, podendo estruturar um novo paradigma ambiental, a partir de motivações próprias que influenciam no desenvolvimento perceptivo da natureza.

As atividades de trilhas desenvolvidas pelos Caminhos do Planalto Central são uma estratégia diferenciada que coloca em prática o conhecimento ambiental e ecológico, se tornando um método diferente e promissor de ensinar. São instrumentos educativos e de Interpretação Ambiental, tanto para o ensino formal quanto para o não formal, se mostrando como uma alternativa de sensibilização, na tentativa de uma mudança de atitudes e comportamentos, através de um processo contínuo de sensibilização, tornando o visitante mais sensível às questões ambientais relevantes para a conservação da natureza.

Contribuição e parceria do CPC com instituições de ensino

A falta de informação sobre a importância do bioma Cerrado vem contribuindo para sua degradação. Apesar de viverem neste bioma, muitos estudantes e população em geral desconhecem aspectos relevantes desse ambiente. 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 se constitui um instrumento relevante para a Educação Ambiental, atingindo variados níveis na estruturação de um novo paradigma ambiental, pois efetivamente propiciam o sentir, o corpo e suas sensações, podendo ser utilizados por instituições de ensino, pois estimulam a visitação e o contato

com a natureza; fortalecendo o pertencimento num contexto de desenvolvimento sustentável.

No percurso dos Caminhos do Planalto Central se localizam cerca de 60 escolas da rede pública do Distrito Federal, nas proximidades urbanas e espaço rural. Essas comunidades escolares podem fazer uso das trilhas sinalizadas como extensão dos seus espaços educadores, estabelecendo a natureza como ferramenta facilitadora da aprendizagem. Segundo considerações de Amorim (2021), comunidades escolares podem usar trilhas sinalizadas do CPC, ampliando seus espaços de aprendizagem, promovendo uma educação não formal com diversas abordagens pedagógicas de Educação Ambiental especialmente através da ludicidade e transdisciplinaridade.

As atividades educativas dos Caminhos do Planalto Central em Trilhas Ecológicas, visam reforçar o conteúdo trabalhado em sala de aula, assim como explorar as possibilidades de experiência com a natureza, unindo a teoria à prática e fortalecendo a apropriação do conhecimento. “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”. (AMORIM, 2021, p. 941).

Para reunir as informações sobre o público atendido, divulgar e receber os estudantes das instituições de ensino nas trilhas do CPC, primeiramente será organizado seminários de Educação Ambiental. Os visitantes serão esclarecidos, no próprio local da atividade, por meio de palestra preparatória, os objetivos diferenciados da trilha, seu caráter não comercial e o fato de se constituir em uma alternativa de diversão e educação simultâneas. Ainda deverão ser informadas a duração, dificuldade da atividade e a conduta correta que deve ser mantida durante a trilha bem como as normas de segurança. Será utilizado um mapa da trilha, especialmente no ensino formal, para melhor explorar didaticamente os temas.

Como argumenta Paes et al (2014), em âmbito local a Educação Ambiental deve propor atividades que trabalhem a percepção dos alunos em relação ao ambiente em que estão inseridos, possibilitando que os alunos conheçam a realidade do seu entorno e principalmente seu imprescindível papel. Assim os temas abordados durante a atividade das trilhas são principalmente: o bioma Cerrado, serapilheira, ciclagem de nutrientes, banco de sementes, dispersão de sementes, a importância da manutenção das florestas e a conservação dos recursos hídricos.

O sistema de sinalização desenvolvido nos Caminhos do Planalto Central, são cuidadosamente planejadas em todos os aspectos para que possam ser percorridos de forma autônoma e segura. A sinalização das trilhas merece bastante atenção, pois podem ser usadas para informar sobre diversos aspectos relevantes da fauna e flora do bioma Cerrado, se tornando um aspecto pedagógico significativo.

FIGURA 7 – Sinalização Botânica CPC



Fonte: Caminhos do Planalto Central. Disponível em: <https://linktr.ee/caminhosdoplanaltocentral>.

No decorrer da trilha de conforme o nível de conhecimento dos alunos participantes, podem-se abordar o histórico da região, flora, fauna, solo (conservação, degradação, ciclagem de nutrientes), recursos hídricos, estudo do ar (sensação térmica/ evapotranspiração); sempre inter-relacionando os fatores entre si e com a ação do ser humano no ambiente rumo a sustentabilidade ou a insustentabilidade. É possível também solicitar a elaboração de um inventário temático sobre temas diversos: rios, espécies vegetais, fauna, histórias, sítios arqueológicos e mitos, lugares sagrados; enfim o necessário para melhor revelar a percepção e conhecimento do lugar.

As atividades de Educação Ambiental desenvolvidas nas trilhas do CPC são um momento em que o saber curricular e a prática se associam, produzindo o conhecimento. A proposta tem o objetivo de reforçar o

conteúdo trabalhado em sala de aula, bem como explorar as possibilidades de experiência com a natureza, fortalecendo a apropriação do conhecimento, auxiliando na compreensão da importância da conservação da biodiversidade, desenvolvendo a cidadania a partir da transformação da realidade por meio de ações sustentáveis.

Em sala de aula, deve ocorrer o desenvolvimento de atividades com abordagem teórica, conceitual e prática de conteúdos trabalhados de forma crítica, abrangente e contextualizada, com articulação de diversas disciplinas, na perspectiva da interdisciplinaridade. É imprescindível, durante esse processo, possibilitar que o estudante reflita sobre a relevância da preservação e conservação do bioma.

É sempre recomendado atividades lúdicas; indicado a realização de pesquisas; apresentação da localização, histórico e normas de funcionamento de unidades de Conservação; exposição de ideias ecológicas; diálogos/socialização das percepções; exposição de conceitos e temas associados aos elementos naturais do bioma Cerrado; relatório de campo, leitura, interpretação e produção de textos; produção audiovisual; elaboração do mapa da memória e exposição fotográfica relacionada aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula; seminários; trabalhos em grupo e ações sustentáveis nas instituições de ensino envolvendo a comunidade. Se o educando perceber a importância do meio ambiente, conseqüentemente se preocupará com a preservação e conservação do bioma Cerrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilidade das trilhas dos Caminhos do Planalto Central não é somente instruir; oportunizam o despertar da consciência ecológica. Ao viabilizar a percepção e sensibilização humana, incentivam a compreensão do ambiente natural e suas inter-relações, facilitando a aquisição de valores a respeito da conservação e preservação do bioma Cerrado. Nas palavras de Costa et al (2012), por meio da experiência direta e meios ilustrativos, as trilhas se tornam um instrumento básico de Educação Ambiental.

Por ter árvores tortas de poucas folhas, plantas mais espaçadas, córregos e rios menores, o Cerrado é considerado como um bioma de pouca importância, sendo necessário maior conscientização da sociedade a respeito de sua importância. Os Caminhos do Planalto Central são apresentadas estratégias de conscientização baseadas nos preceitos da sustentabilidade; promovem a valorização dos territórios e de seus elementos de valor

cultural e histórico; e das paisagens como espaços que por si só “educam”, pois trazem o visitante para o contato com um ambiente ecologicamente equilibrado, com intervenções antrópicas que procuram conservar e recuperar o meio ambiente.

As trilhas do CPC promovem-se como uma ferramenta interpretativa, se tornando um instrumento de interação da sociedade com vários contextos que envolvem uma área natural, proporcionando conhecimento crítico e transformação social. A partir desse contexto, conclui-se que os Caminhos do Planalto Central podem proporcionar múltiplas abordagens pedagógicas, uma vez que representam uma ferramenta valiosa e diferenciada de Educação Ambiental, que leva a mudanças positivas de valores, princípios e atitudes, contribuindo para a sustentabilidade do Cerrado, sensibilizando a comunidade para que percebam a importância de preservar esse bioma e desejem colaborar com essa preservação.

Espera-se que a proposta de Educação Ambiental dos Caminhos do Planalto Central se torne uma oportunidade inovadora e eficaz para instituições educacionais do Distrito Federal, capaz de diminuir a distância entre a teoria e a prática, comumente presente no ensino formal; viabilizar discussões destacando a importância do bioma Cerrado, a ação do homem sobre o mesmo e medidas para sua conservação; e ainda oportunizar o desenvolvimento de diversos projetos de Educação Ambiental sobre os temas abordados durante as trilhas.

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://mosaicosp.com.br/2017/03/09/cerrado-terra-incognita-do-seculo-xxi/>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

AMORIM, Livia 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. 2018.

_____; MACEDO, Flávio Xavier. Copabase: Cooperativismo e Agroextrativismo Aliados a Sustentabilidade e Preservação do Bioma Cerrado. In: **II Congresso Internacional de Administração ADM. 2019-Administração 4.0**. 2019, Ponta Grossa-PR. Anais. v. 1, Ponta Grossa: UEPG. 2019.

_____. Educação Ambiental e Preservação do Cerrado nos Caminhos do Planalto Central. In: **VII Congresso Nacional de Educação**. E-book: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos - Volume 02. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 932-950. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74251>. Acesso em: 06 out. 2021.

_____. Caminhos do Planalto Central: Percepção Ambiental e Topofilia Aliada a Preservação Ambiental. In: **A Conferência da Terra**. TERRA - Educação Ambiental, Produção e Consumo / Giovanni Seabra (Organizador). Ituiutaba: Barlavento, 2021b. 863 p. Disponível em: <https://www.aconferenciadaterra.com/>. Acesso em: 06 out. 2021.

_____. MACEDO, Flávio Xavier. Agroextrativismo de Frutos do Cerrado: uma Alternativa Sustentável para a Preservação do Bioma Cerrado. In: **A Conferência da Terra**. TERRA - Educação Ambiental, Produção e Consumo / Giovanni Seabra (Organizador). Ituiutaba: Barlavento, 2021c. 237 p. Disponível em: <https://www.aconferenciadaterra.com/>. Acesso em: 02 out. 2021.

BARBOSA, Altair Sales. **O Cerrado está extinto e isso e isso leva ao fim dos rios e dos reservatórios de água**. Jornal Opção, Goiânia, ed. 2048, 5 a 11 out. 2014. Disponível em: <http://www.jornalopcao.com.br/entrevistas/o-cerrado-esta-extinto-e-isso-leva-ao-fim-dos-rios-e-dos-reservatorios-de-agua-16970/>. Acesso em: 14 set. 2021.

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. **Lei nº 11.771**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre a Política Nacional de Turismo, define as atribuições do Governo Federal no planejamento, desenvolvimento e estímulo ao setor turístico, revoga a Lei nº 6.505, de 13 de dezembro de 1977, o Decreto-Lei nº 2.294, de 21 de novembro de 1986, e dispositivos da Lei nº 8.181, de 28 de março de 1991; e dá outras providências. Legislação, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11771-17-setembro-2008-580751-norma-pl.html>. Acesso em: 18 set. 2021.

DELGADO-MENDEZ, Jesus Manoel. A interpretação ambiental como instrumento para o ecoturismo. **A educação pelas pedras: ecoturismo e educação ambiental**. São Paulo: Chronos, p. 155-169, 2000.

_____ et al. A Interpretação Ambiental Como Instrumento de Gestão de Unidades de Conservação. **Anais do Uso Público em Unidades de Conservação**, v. 6, n. 10, p. 42-54, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/uso_publico/article/view/29522>. Acesso em: 03 jun, 2021.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DISTRITO FEDERAL (Unidade federativa). **Lei Nº 6892, de 07 de julho de 2021**. Cria o Sistema Distrital de Trilhas Ecológicas, denominado Caminhos do Planalto Central - CPC, e dá outras providências. Brasília, DF, 2021. Disponível em:<http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/0b8fe4344e4f44a4b0738c4a5805f3e8/Lei_6892_2021_Rep.html>. Acesso em: 18 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GANEM, R. S.; DRUMMOND, J. A.; FRANCO, J. L. A. Ocupação humana e impactos ambientais no bioma cerrado: dos bandeirantes à política de biocombustíveis. In: **IV Encontro Nacional da Anppas**, 2008, Brasília. p. 120. Disponível em:<http://www.anppas.org.br/encontro4/cd/ARQUIVOS/GT5-484-211-0080518092403.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

IKEMOTO, S.; COSTA, V. C.; MORAES, M. G. Avaliação do potencial interpretativo da trilha do Jequitibá, Parque Estadual dos Três Picos, Rio de Janeiro. **Sociedade e Natureza** (Online), Uberlândia, v. 21, n. 3, 2009.

LAHSEN, M.; BUSTAMANTE, M. M. C.; DALLA-NORA, E. L. Undervaluing and overexploiting the Brazilian Cerrado a tour peril. **Environment: Science and Policy for Sustainable Development**, v.58, n.6, p. 4-15, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00139157.2016.1229537?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 28 de set. de 2021.

MACHADO, A. de Q. **Licenciamento Ambiental: atuação preventiva do Estado à luz da Constituição da República Federativa do Brasil.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

OLIVEIRA, Lívia de. A percepção da qualidade ambiental. **Cad. Geografia**, Belo Horizonte: v.12, n. 18, p. 40-49, 1º sem. 2002.

_____, Lívia de; MACHADO, Lucy Marion Calderini Philadelpho. Percepção, cognição, dimensão ambiental e desenvolvimento com sustentabilidade. In: GUERRA, Antônio José Teixeira; VITTE, Antônio Carlos. (Org.). Reflexões sobre a geografia física no Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 129-149.

PAES, Raquel da Silva et al. **Sensibilização dos Alunos do Projeto Multiplicadores Ambientais: O Caso da Lagoa do Vigário – Campos dos Goytacazes/RJ.** In: 66ª Reunião Anual da SBPC. julho de 2014. Disponível em: < <http://www.sbpnet.org.br/livro/66ra/resumos/resumos/7502.htm>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

PENNA, Antônio Gomes. **Percepção e realidade:** introdução ao estudo da atividade perceptiva. Rio de Janeiro, Imago, 1997.

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: Papyrus, 2004. p. 249-287.

REIS, T.; RUSSO, G.; RIBEIRO, V.; MOUTINHO, P.; GUIMARÃES, A.; STABILE, M.; ALENCAR, A.; CRISOSTOMO, A. C.; SILVA, D.; SHIMBO, J. Climate challenges and opportunities in the Brazilian Cerrado: what is the Cerrado and why is it important? **Policy Brief**, nov. 2017. Disponível em: <https://ipam.org.br/wp-content/uploads/2017/11/PB-Cerrado-COP23.pdf>. Acesso em: 15 de ago. de 2021.

STRASSBURG, B.B.; LATAWIEC, A.; BALMFORD, A. Brazil: urgent action on Cerrado extinctions. **Nature**, v. 540(7632), p.199, dez. 2016.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente; tradução: Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980.

VASCONCELLOS, Jane Maria de Oliveira. **Avaliação da visitação pública e da eficiência de diferentes tipos de trilhas interpretativas no parque estadual pico do Marumbi e reserva natural Salto Morato – PR.** Curitiba, PR, 1998. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, 1988.

WWF (World Wild Fund for Nature). **Cerrado: Berço das águas.** 2012. Disponível em:[http://d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/wwf_factsheet_Cerrado_pt_web.p df](http://d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/wwf_factsheet_Cerrado_pt_web.pdf). Acesso em: 28 set. 2021.

OS INSTRUMENTOS DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO SOB O OLHAR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

GILMAR DOS SANTOS SOUSA MIRANDA

Doutorando em Educação pela Universidade São Francisco - USF, gisasomi@gmail.com;

NANCY RIGATTO MELLO

Doutorando em Educação pela Universidade São Francisco - USF, nrigatto10@gmail.com;

RESUMO

Temos vivido um grande fenômeno de transformação no cenário educacional brasileiro frente às emergentes tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Tais mudanças alteram nossos hábitos, nossos comportamentos e, conseqüentemente, alterando as formas de aprender e de ensinar. As novas tecnologias requerem diferentes práticas educativas principalmente quando se referencia a educação à distância (EaD), onde se requisita uma formação específica para que possa desempenhar suas funções nesses espaços. Percebe-se novas relações professor-aluno centradas numa aprendizagem colaborativa nas quais o professor é um mediador. Nesse contexto, esse trabalho buscou contribuições da perspectiva histórico-cultural, para analisar as relações entre professores e alunos e as mediações e interações que ocorrem nos ambientes virtuais de aprendizagem. Assim, partimos de uma revisão de literatura realizada acerca da produção científica recente, para refletir acerca das contribuições da perspectiva histórico-cultural para analisar o fenômeno das novas tecnologias presentes na educação a distância.

Palavras chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Educação a Distância. Interação. Mediação. Instrumentos.

INTRODUÇÃO

Temos vivido um grande fenômeno de transformação no cenário educacional brasileiro frente às emergentes tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Tais mudanças alteram nossos hábitos, nossos comportamentos e, conseqüentemente, alterando as formas de aprender e de ensinar. As novas tecnologias suscitam novas práticas educativas principalmente no que tange à educação à distância (EaD). Através dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), vislumbra-se uma crescente oferta de cursos, o que requisita uma formação para que os docentes possam trabalhar com novas ferramentas. Atualmente, tem presenciado um foco nas pesquisas, em temas relacionados

Educação a Distância (EaD) e as tecnologias, principalmente no período pandêmico da COVID19 nos anos de 2020 e 2021. É inegável que as novas tecnologias propiciam novas abordagens didático-metodológicas na educação. Conseqüentemente, surgem novos formatos entre as relações humanas, e no contexto educacional, entre o professor e o aluno, em um mundo extremamente conectado. Nesse enredo da interação humana em especial, na educação não presencial, a comunidade acadêmica tem apresentado inúmeras pesquisas sobre a temática. É importante ressaltar, este trabalho não possui intuito de adotar uma posição favorável ou desfavorável do uso das novas ferramentas tecnológicas na educação e sim, pensar em tecnologias educacionais lançando um olhar cuidadoso sobre suas possibilidades, e sem desprezar seus complexos problemas e desafios que desencadeiam. Assim, essa pesquisa pretende lançar um olhar nas relações entre professor e aluno, nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, e como os conceitos e pressupostos da perspectiva histórico-cultural, podem contribuir com esse estudo. Através das pesquisas contemporâneas, as interações que ocorrem nas salas de aulas virtuais, e os inter-relacionamentos dos personagens com os métodos de ensino e instrumentos ressignificam as relações na educação não presencial.

A palavra tecnologia¹ vem do grego, onde *Techne* quer dizer ferramenta e/ou instrumento, o que se pode definir também como saber fazer, e *logos* (logia), também do grego, se referindo à razão, e assim, tecnologia pode ser

1 <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-tecnologia/>

delineada como a razão de saber fazer. Porém, quando se fala em Tecnologia, a primeira ideia é relacioná-la a todo o aparato tecnológico da atualidade, porém, não se deve limitar a isso, e sim a toda invenção humana que exige conhecimento, razão. Assim, pode-se considerar tecnologia todas as invenções do ser humano.

O que se presencia na atualidade é um aprimoramento tecnológico das ferramentas digitais de comunicação e da informação (TDICs) e que tais invenções adentraram à sociedade atual, em todos os seus cenários.

Pozo (2002), já revelava que a avalanche das TDICs poderia causar uma “obesidade informativa” na sociedade o que pressuporia uma necessidade de aprender muitas coisas diferentes ao mesmo tempo, e assim preconizava não apenas uma chamada “sociedade do conhecimento”, mas uma “sociedade da aprendizagem”. Para Levy (1993) as grandes invenções da humanidade, em especial as ferramentas tecnológicas possuem relevância indiscutível, porém, sem sentido, se não utilizadas cuidadosamente a serviço do ser humano e da sociedade. Seria fadada ao fracasso qualquer informatização sem abordar o contexto de um alcance de significação social ou cognitiva. Silva (2013) compactua com Levy, e defende que no atual estado de avanço das invenções tecnológicas propiciam ao ser humano, a ampliação não apenas de sua capacidade cognitiva, mas de suas funções cerebrais, inclusive propiciando consideravelmente a capacidade de ampliação de várias funções do corpo humano, como olhar, sentir, registrar, memorizar, etc.

As novas tecnologias digitais de informação e comunicação permitem aos jovens acessarem de forma autônoma a uma enxurrada de informações, de forma rápida e muitas vezes, mais atraente mediante a um repertório inesgotável de informações disponíveis no mundo virtual, e assim construindo novos valores na sociedade da informação e do conhecimento. Para Dowbor (2008, p.33), dados são elementos fragmentados e que quando organizados constituem informação e “[...] a informação elaborada pelo sujeito que a utiliza, na interação com a realidade, se transforma em conhecimento. Uma relação harmoniosa de conhecimento, ação e valores poderiam significar sabedoria.” Nagel (2002, p. 30), define Sociedade da Informação e do Conhecimento, como:

[...] antes de tudo, a expressão empresarial dos investimentos racionalmente programados para o mundo globalizado, relativos à informática, telecomunicações, redes de comunicação digitais (“Banda Larga”) sistemas de comunicação móveis, que incluem, de modo mais imediato, a) o ensino

à distância, b) os serviços de telemática para pequenas e médias empresas, c) o tráfego computadorizado, d) a gerência de tráfego aéreo, e) a licitação e compra eletrônica, f) as redes de administração pública, g) o controle de infovias urbanas ligadas à prestação de serviços das prefeituras; h) o uso da telemedicina, entre outros tantos. (NAGEL, 2002, p.30)

E nessa sociedade da informação e do conhecimento, Freitas (2008) assevera que as novas tecnologias podem ser apontadas como instrumentos culturais de aprendizagem, já que são capazes de prover a interação entre uns com outros, porém não como meras ferramentas a serem usufruídas de qualquer modo, mas com um olhar crítico de materialização da racionalidade de cultura e de um modelo de organização de poder. Para Oliveira (1993) as funções psicológicas são produtos da atividade cerebral e estas se embasam nas relações sociais entre o ser humano e o mundo exterior, desenvolvendo-se num processo histórico. Assim, “a relação homem/mundo é mediada por sistemas simbólicos” (Oliveira 1993, p. 23).

Com olhar nos aspectos da perspectiva histórico-cultural, no entendimento de VYGOTSKY e LURIA (1996),

Do mesmo modo que a crescente supremacia do homem sobre a natureza baseia-se não tanto no desenvolvimento de seus órgãos naturais, quanto no aperfeiçoamento de sua tecnologia, assim também o crescimento contínuo de seu comportamento origina-se primordialmente no aperfeiçoamento de signos externos, métodos externos e modos que se desenvolvem em determinado contexto social, sobre a pressão de necessidades técnicas e econômicas. Todas as operações psicológicas naturais do homem são reconstruídas sob essa influência. Porém, o mais importante, o mais crucial e o mais característico para todo esse processo, é o fato de que seu aperfeiçoamento vem de fora e é afinal determinado pela vida social do grupo ou do povo a que o indivíduo pertence. (grifo nosso) (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 143-144).

“Cultural”, se relaciona na forma de que as interações sociais são emergentes em uma cultura, abarcando os meios socialmente estruturados, os instrumentos e a linguagem. E assim, o “Histórico” incorpora-se ao cultural. O termo “instrumento”, nesse caso pode se remeter aos novos inventos da atualidade que foram aperfeiçoados no processo da história social humana,

e nesta perspectiva, permite ser analisado como fenômenos em processo incessante de mudança histórica e cultural.

Sobre mediação, Saviani (2003, p. 21) assevera que “[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita.” Para o autor, o papel de mediar, sistematizar e transmitir os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade às novas gerações que necessitam de se apropriar dos conhecimentos e da cultura, compete ao Professor. Num caminhar dialético, a apropriação de novos modelos e possibilidades de exprimir o próprio conteúdo do saber, essa característica mediadora da atividade docente do professor e dos instrumentos e dos meios empregados por ele, permitem que sejam estendidas à cultura atual e às novas tecnologias e inovações contemporâneas.

METODOLOGIA

Baseado em literaturas atuais, dos últimos cinco anos, pesquisadas sobre as palavras-chaves “TIC”, “perspectiva Histórico-cultural”, “instrumentos”, “Educação a Distância”, essa pesquisa trouxe alguns dos autores apontados nas pesquisas levantadas, pretendendo discutir as contribuições das referidas pesquisas, dentro da perspectiva histórico-cultural, no que se referem ao uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação no contexto educacional na contemporaneidade. Após a leitura e análise dos textos, elaborou-se uma breve contextualização sobre a história e a evolução da legislação brasileira sobre a utilização das TDIC’s no contexto da EaD no Brasil. A seguir foram apresentadas relações entre as novas tecnologias, o processo de interação e a perspectiva Histórico-Cultural. E finalmente, foram feitas as considerações finais e as referências utilizadas neste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Moraes (1996, apud Silva, 2013) aborda que as políticas relacionadas às tecnologias educacionais surgiram em meados dos anos 80, como estratégias de desenvolvimento de pesquisas e projetos nas áreas de segurança nacional e militar. O Ministério da Educação (MEC) também já demonstrava interesse na área, e através do Plano Setorial de Educação e Cultura de 1985, defendia o “[...] o uso das tecnologias educacionais e dos sistemas de computação como possíveis instrumentos catalisadores de vantagens para a

melhoria da qualidade da educação e que era importante manter-se em dia com os progressos na área mediante a atualização de conhecimentos técnico científicos”. (MORAES, 1996 apud SILVA, 2013, p. 18). O MEC criava projetos que propiciavam uma relação da informática e educação, acreditando que as novas tecnologias poderiam apresentar alguma contribuição para o alcance de melhorias e inovações na educação brasileira, e partindo desse pressuposto, iniciou um trabalho de criação de instrumentos e mecanismos e estudos sobre a questão, colocando-se à disposição para implementação de projetos que permitissem o desenvolvimento das primeiras investigações na área. Para Moraes (1996 apud SILVA, 2013) um exemplo foi a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) que fundou um núcleo de computação eletrônica, porém considerando a informática, ainda “como objeto de estudo e pesquisa dando ênfase a uma disciplina voltada para o ensino de informática, objetivando a formação de recursos humanos” (p. 18). Nos anos seguintes, surgiram outros programas do governo como, em 2007, Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional denominado ProInfo Integrado e sob a supervisão da SEED/MEC (Secretaria de Educação a Distância), e depois pela SECADI, e em parceria com estados e municípios, o programa versava sob ações relacionadas à universalização do uso das TICs na educação, atuando diretamente a partir dos núcleos de tecnologia Educacional (NTEs) estaduais e municipais. Tais programas tinham como objetivo:

I - Promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;

II - Fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;

III - Promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;

IV - Contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;

V - Contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e

VI - Fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais. (SILVA, 2013).

A grande ascensão de cursos na modalidade de ensino a distância (EaD) foi motivada pelo advento das tecnologias e da internet a partir do ano de 2000. Os chamados ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) surgiam como ferramentas de grande poder instrucional, sendo sistemas computacionais disponíveis através da internet, propostos como suporte para a mediação de atividades por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. Possibilitam integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. Os AVAs propiciam interações com o conteúdo e entre os personagens envolvidos, permitindo uma comunicação síncrona e assíncrona² entre os docentes e alunos, com quebra de barreiras de tempo e de espaço, e para a atuação dos professores exigem a qualificação profissional.

Kurtz (2016) defende as possibilidades de integração do ensino e da formação docente com as novas tecnologias, também as considerando como instrumentos culturais, não como meros objetos a serviço do professor, mas como ferramentas cognitivas que alteram o desenvolvimento cognitivo do sujeito, constituindo nova cultura. Para a autora, mediante o surgimento de novos instrumentos culturais há uma significativa alteração do fluxo das atividades humanas, bem como o próprio funcionamento biológico dos sujeitos, e isso deve estar presente na formação do professor. A autora defende que no atual momento de mudanças comportamentais na contemporaneidade, é imprescindível que se busquem novas formas de mediações e reelaborações e reestruturações nas formas existentes. Porém,

Isso implica que mudanças no desenvolvimento humano sempre estão relacionadas ao surgimento de novas formas de mediação. Este surgimento, no entanto, não apaga as formas anteriores, mas simplesmente as reformula, aperfeiçoa. (KURTZ, 2016, p.88)

A autora defende que o ensino e aprendizagem deve ser demandado “COM” e não apenas “SOBRE” Tecnologias, e traz na sua obra, que somente

2 A Comunicação Síncrona, compreendida como aquela que é realizada de forma simultânea, em tempo real. Já a Comunicação Assíncrona, permite a postagem e troca de mensagens com os outros cursistas por meio do uso desses recursos tecnológicos. (Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?id=14531>. Acesso em: 09 de mar. 2020.)

o simples conceito de mediação não é o bastante para explicar as razões e as implicações das novas ferramentas. Aborda ainda, que desde a década de 80, a denominação “ação mediada” vem sendo admitida sob aspecto de conceber a ação como objeto fundamental para ser descrito e interpretado. Nesta perspectiva, deve se dedicar uma atenção fundamental no processo de mediação e evidencia que a cognição e memória, dentre outras funções mentais, ocorrem no contexto tecnológico atual.

Pino (2005 apud Morales, 2015) revela que o homem é a única espécie a constituir-se a partir de um “duplo nascimento” (p. 55), o biológico e o cultural, o que faz do indivíduo ao nascer “um candidato à condição humana; essa condição não lhe vem de graça, mas é o resultado de uma conquista na convivência humana.” (p. 153-154). O autor defende que a atual conjuntura pressupõe uma formação constante do professor a partir de sua formação docente que deve ser desenvolvida, de modo fundamentado no esforço teórico e no uso qualificado, com significação das novas tecnologias. Assim como reflete Kurtz (2016) “[...] caso contrário, a postura permanece a de considerar as TIC sob a perspectiva instrumental, a realidade social como algo exterior aos muros escolares, ou a de “seguir a moda”, sem nada acrescentar à educação. Penso não ser esse o objetivo da formação docente.” (KURTZ, 2016, p.96).

Silva (2013) chama a atenção para se levar em conta seus condicionantes históricos e culturais e pondera que as ferramentas preciosas que buscam esta compreensão, além da constituição do sujeito, busca a subjetividade e aprendizagem, a forma como se dá seu desenvolvimento, de modo a propiciar o movimento do sujeito para além da realidade imediata e da aparência. Para Vigotski e Luria (1996, apud Silva, 2013), pode-se concluir que o fazer-se humano se dá em interação com outros indivíduos dentro das condições de vida nas quais este homem se encontra.

Para Silva (2013) os princípios da perspectiva histórico cultural permite uma relação com as ferramentas tecnológicas da contemporaneidade, como por exemplo, as novas tecnologias como instrumentos de mediação, pois através dessas ferramentas há uma possibilidades de interação do professor com o aluno, com uma multiplicidade de linguagens disponíveis no ciberespaço, podendo ampliar significativamente as funções cognitivas tipicamente humanas, visto que o ser humano, aprende, se desenvolve, a partir da ação coletiva sobre o individual, pela experiência do outro e com o outro, pelos signos, no caso, como exemplo através dos dispositivos tecnológicos conectados à internet.

Morales et. al. (2015), argumentam que a construção do conhecimento e a aprendizagem da língua podem processar-se pela interação e pela mediação social por meio de dispositivos materiais e psicológicos representados por instrumentos, signos e símbolos de modo a promover significado e sentido no dinamismo de ações colaborativas. Os autores complementam que o indivíduo se estabelece na continuidade da evolução da sua espécie na proporção que faz suas reorganizações diante das ferramentas e dispositivos utilizados na interação com o meio, originados nos contextos, nos grupos culturais e na sociedade em que está inserido.

Sabota e Filho (2017), apontam que a mediação facilitada por tecnologias digitais é satisfatória, e aponta como uma possibilidade de ser um recurso aliado na formação de professores. Na aprendizagem, “as ideias são organizadas e agrupadas por afinidades e elos são construídos internamente pelo aprendiz de acordo com suas experiências, suas crenças, seus estilos, sua história de vida, assim como pressupõe a teoria de Vigotski. (SABOTA, FILHO, 2017, p. 377).

Toschi (2014) aborda que as harmonias e divergências entre a educação presencial e a educação a distância são mais determinadas pelos processos metodológicos dos docentes, do que apenas pelas tecnologias que medeiam os processos de ensinar e aprender. Assim, defende que há possibilidade de ser conservador e tradicional com as novas tecnologias digitais, assim como ser inovador com apenas quadro e giz. Para a autora, é necessário, além de tudo,

“[...] reinventar o que já se faz, tornar diferente o que tem sido feito, e a educação mediada com tecnologias digitais é mais exigente quanto a estas características, pois as possibilidades de ser atual são bem maiores com seu uso, mas usá-las não significa que se é inovador.” (TOSCHI, 2014, p.9)

Arrocho (2018) também correlaciona as tecnologias da informação e comunicação com a perspectiva histórico cultural, alegando que a abordagem histórico-cultural permite explicar algumas das principais transformações mentais geradas e impulsionadas pela criação e uso das TDICs. Para a autora, existem muitos problemas conceituais e há desafios e oportunidades no desenvolvimento da abordagem histórico-cultural no contexto da sociedade contemporânea, principalmente para pesquisadores das áreas da educação a partir dessa perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa, pode-se referenciar que as ideias dos autores se alinham no fato inegável das contribuições das novas tecnologias no contexto educacional, não apenas na educação a distância, mas na educação em geral. Mesmo frente aos grandes dilemas elencados atualmente no uso das tecnologias no contexto educacional, é possível evidenciar a importância das mesmas no cenário atual.

É inegável ainda elencar que o frescor dos aspectos de perspectiva histórico-cultural de Vigotski em nossos dias, totalmente inimagináveis no tempo de Vigotski, desponta-se uma possibilidade de conexão com as TDICs, trabalhando com alguns conceitos como instrumentos, mediação e interação, cultura e linguagem, da forma como escreveu sobre a aprendizagem e sobre desenvolvimento, oportuniza-se a utilização dessa riqueza teórica, para proporcionar, nos dias atuais, uma reflexão sobre o uso das TDIC's como instrumentos passíveis de apropriação da cultura e de desenvolvimento.

Nas entrelinhas das ricas contribuições dos textos, entende-se que distribuir máquinas sofisticadas conectadas à internet para escolas e para os alunos não é suficiente. É necessário que professores utilizem das novas tecnologias nesse processo de desenvolvimento do sujeito. E isso se solidifica instrumentalizando o professor, dando formação de qualidade e condições dignas de trabalho a esse mediador que paulatinamente tem sofrido um processo tanto de esvaziamento de sua atividade quanto de intensificação do seu trabalho, devido à “imposição” de inúmeras políticas que atravessam a escola, sem a devida escuta, negociação, e oferecimento de condições mínimas de implementação de forma satisfatória a garantir o sucesso da/na escola. (PINO, 2005; MORALES, 2015)

Através dessa pesquisa, fica evidente que há uma grande carência de estudos no que tange a inserção da perspectiva histórico-cultural nas pesquisas que abordam a Educação a Distância (EaD) e as novas tecnologias.

É importante, finalmente, ressaltar que as valiosas contribuições das obras consultadas nessa pesquisa, permitem uma reflexão no cenário atual da presença das TDIC's na sociedade do conhecimento e, em particular, suas influências na área da educação, independentemente do formato e da modalidade da educação. É possível pensar no uso das novas tecnologias perpassando a perspectiva instrumental, e olhada e praticada como um meio de transformação da realidade social na escola e de forma “exterior

aos muros escolares”, promovendo (in)formação e conhecimento e se transformando em uma ferramenta transformadora da educação e da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROCHO, W.C.R. Herramientas culturales y transformaciones mentales: Las tecnologías de la información y la comunicación en perspectiva histórico-cultural. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”. Volumen 18 Número 2, Año 2018, ISSN 1409-4703

OWBOR, L. Tecnologias do Conhecimento. Vozes: Petrópolis, 2008.

FREITAS, M. T. A. Computador/Internet como Instrumentos de Aprendizagem: Uma Reflexão a partir da abordagem Psicológica Histórico-Cultural. In: 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, anais eletrônicos, 2008. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais> Acesso em: 05/02/2020.

KURTZ, F.D. Ensino e Aprendizagem “Com” e não apenas “Sobre” Tecnologias: Contribuições Para O Ensino Superior E Formação Docente A Partir Da Abordagem Histórico-Cultural De Vigotski. Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista Vol. 6, n.1. jan./jun. 2016.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1993.

MORAES, R. A. A Política de Informática na Educação Brasileira: do nacionalismo ao neoliberalismo. 1996. 218f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação – Doutorado em História da Educação. Universidade Estadual de Campinas.

MORALES, R. S. Maggi, N.R; Américo, R.M. A Ação Mediada na Perspectiva do Interacionismo Histórico-cultural como Perspectiva Didática no Ensino da Língua. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 105-115, 1º sem. 2015

NAGEL, L. H. A Sociedade do Conhecimento no conhecimento dos educadores. Revista Acadêmica Multidisciplinar Urutágua, Maringá, ano I, n. 04, maio de 2002. Disponível em http://www.uem.br/~urutagua/04edu_lizia.htm Acesso em: 05/08/2020.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo : Scipione, 1993.

POZO, J. I. Aprendizizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINO, A. As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SABOTA, Barbra, Filho, José. Análise do potencial da mediação tecnológica para o enriquecimento da competência teórica de professores de línguas. VL - 39. DO - 10.4025/actascilangcult.v39i4.31594 JO - Acta Scientiarum. Language and Culture.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003

SILVA, J. F. Um olhar da psicologia sobre o Prouca no contexto de intensificação das TDIC nas políticas educacionais / Josemar Farias da Silva. Porto Velho, Rondônia, 2013. 138f.

_____. As contradições do programa “Um Computador Por Aluno”, seus limites e possibilidades rumo à construção de comunidades de aprendizagem. Revista Políticas Públicas na Educação Brasileira: Pensar e Fazer. 2018. Disponível em <http://finer.no-ip.info/front/atena/wp-content/uploads/2018/04/E-book-PP-Pensar-e-Fazer.pdf>. Acesso em 25 Set. 2020.

TOSCHI, M. S. (Org.). Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões. Anápolis: Ed. UEG, 2014. 290 p.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OS OLHARES (RE)LANÇADOS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO À PARTIR DA PANDEMIA DO COVID-19

ROSIANE MARIA BARROS SANTOS

Mestre em Educação (UFAL), ralunos@hotmail.com;

ZOROASTRO PEREIRA DE ARAÚJO NETO

Doutorando em Linguística (UFAL), zoroastro.neto@hotmail.com

ROSELY MARIA MORAIS DE LIMA FRAZÃO

Especialista em Pedagogia Social e Gestão de Projetos Sociais (UNOPAR), roselyfrazao3@gmail.com.

RESUMO

As análises e reflexões aqui propostas sugerem um olhar aguçado e revisitado sobre a questão formativa do profissional docente, pautadas nos desafios já existentes nos processos de ensino e aprendizagem e nos contextos socioculturais que constituem o panorama pedagógico, atenuados durante o recorte temporal delineado pelas limitações e imposições no período da pandemia do Covid 19 que, nos idos de 2020/2021 propôs um (re)fazer por entre os fazeres docentes, colocando em pauta a relação da prática docente e da identificação do professor no exercício de sua função. Assim, este estudo aportasse em CUNHA (1999), LOPES (2002), SAVIANI (2004), TARDIF (2002) entre outros junto a um questionário estruturado com o fim investigativo de compreender tanto a concepção pedagógica vigente advinda do grupo discente envolvido, quanto as perspectivas formativas, partindo da hipótese de que para muitos educadores, ainda existe a esperança de que seu trabalho venha ganhar um status diferenciado, atrelado a um respeito que a educação merece ter, apostando num reconhecimento social de que, ao lidar com pessoas em formação as famílias e o contexto social reconheçam a parcela de importância no trabalho do professor. Deste modo, o constructo da formação do ser professor em um paralelismo entre optar e estar na profissão, as expectativas e idealizações sob o olhar do estudante de pedagogia para a profissão escolhida, os desafios impostos a profissão docente no enfrentamento em um misto de contradições e resistências e o limiar da formação docente sob a provisoriedade da realidade pedagógica são algumas das veredas deste percurso de pesquisa.

Palavras-chave: Profissão docente, Pandemia do Covid-19, Formação/Atualização docente, Desafios profissionais.

INTRODUÇÃO

O período pandêmico vem agindo como um descortinador da prática do professor e sua intencionalidade pedagógica desde o momento que optou pela docência, transparecendo as identificações positivas ou negativas em relação ao trabalho, assim como a afinidade, expectativas e concepções de sujeito que pretende formar.

As necessárias implementações no fazer docente demandadas pela pandemia do Covid-19 que, antes mobilizado por um trabalho em sala de aula, longe da família, necessitou ser revisto, reavaliado, dinamizado e colocado para apreciação por toda família de modo síncrono, pois a sala de aula migrou para as residências e a metodologia, o planejamento e a identificação com o que se faz foi estampado nas telas.

Deste modo, as práticas docentes demonstraram como a educação estava sendo trabalhada nas salas de aula, e a partir daí, a escola e os professores em sua maioria passaram a serem vistos de formas diferentes, seja com mais respeito pelo trabalho proposto, com mais cautela ou ainda com mais conflitos, considerando a mobilização do professor para ministrar suas aulas, porém os deslizos não foram perdoados e, para aqueles que estavam, mas não se faziam presentes na profissão dificultou seu espaço nas escolas, pois as reclamações foram desde a forma como o filho era tratado, perpassando às palavras ditas de forma errôneas ou verbos mal conjugados e os vícios de linguagens dos professores que foram implacavelmente colocados à apreciação dos diretores pelos pais, até a metodologia aplicada durante o momento remoto.

Mediante este recorte, o presente estudo questionou um grupo de futuros professores, estudantes do quinto, sexto, sétimo e oitavo períodos do curso de pedagogia de uma instituição particular situada no estado de Alagoas, por meio de um questionário estruturado para compreender suas angústias, medos, opção e entrega à profissão abraçada e em vias de conclusão.

Os questionamentos partem da escolha da profissão e seu processo de construção de identidade docente, da prática que vem sendo colocada para eles enquanto estagiários e os enfrentamentos com situações novas decorrentes do Covid-19, que fez com que o professor se distanciasse corporalmente da sala de aula, para manter-se virtualmente e com isso, reconfigurasse a sua atitude pedagógica em novas ações e possibilidades de

ensino. Contudo, a efeito de uma recomposição na formação docente, Lopes (2002, p.37) aponta uma preocupação com a educação: “(...) é um processo social em que transformações podem ser geradas” e para tanto o professor não poderá considerar sua profissão estática, mas em constante transformação e a disponibilidade para emergir nesta dinâmica deve estar implícita no perfil do educador.

Neste ínterim, ao analisar os efeitos da tecnologia na prática dos professores será um dos pilares desta pesquisa, pois em meio a um contexto mediado pela ferramenta tecnológica, é imperioso considerar que alguns docentes poderão desistir pelo fato de não terem afinidade/propriedade com o maquinário, além da falta de suporte que poderá ocorrer nas instituições escolares, desde a inexistência de cursos de formação tecnológica, que possibilite uma melhor intimidade do professor com a ferramenta à necessidade de adquirir computadores e/ou celulares que possam viabilizar o suporte salutar ao trabalho remoto, mesmo sem condições financeiras para tal.

Assim sendo, todo esse universo docente traz aos professores conflitos, contudo não se pensou no salário deste profissional e na sua valorização. O foco principal parece pairar sobre os danos que a pandemia poderá causar em termos de prejuízos financeiros aos empresários da educação.

Já, ao se tratar de escolas públicas, os problemas de notório saber apontam para a falta de equipamentos do professor/aluno, a relação do professor com a máquina, a comodidade pedagógica e a falta de criatividade que move o trabalho de alguns professores, esbarrando na perspectiva eminente de uma reinvenção pedagógica e o sofrimento psíquico em torno deste refazimento identitário na profissão, gerando assim doenças e desistências e hoje lidando com uma insatisfação velada, pelas desistências, não ditas, mas que poderão fazer parte da trajetória de vida profissional de dados docentes.

Neste panorama, há de se considerar também os prejuízos que podem ser causados aos estudantes que em nada se relacionam com a sua falta de opção profissional e suas desistências, transformando a docência em mesmismos retrógrafos que pouco ou nada irão influir na formação destes estudantes. Pois, desacreditados em sua função, podem os professores deixar marcas negativas na formação do estudante, pois sua autoridade lhe remete o direito de rotular, e fornecer imagens personificadas do outro espelhado em suas insatisfações profissionais.

METODOLOGIA

Por meio das afirmativas enviadas via questionário estruturado, percebe-se algumas respostas preocupantes na construção do perfil do docente, pois dentre os profissionais pesquisados encontra-se discentes que ao acaso foram construindo sua formação, em virtude de que a escolha profissional não teria sido sua primeira opção. Dentre os vinte e dois entrevistados, analisa-se que doze não se encontram na profissão por opção, enquanto dez colocaram a profissão docente como primeira opção.

Desta maneira, estar na profissão sem uma identificação, produz uma identidade resistente, pelo percurso de construção de uma formação não fazer relação com a identificação profissional e isto já é suficiente para não ocorrerem aprendizagens significativas, pelos conteúdos repassados não irem ao encontro com o desejo de aprender, considerando que o profissional professor constrói saberes referentes a sua prática e isto precisa estar bem definido no momento da formação, pois envolve o querer estar na profissão, para o tornar-se professor.

Assim, parece controverso à profissão quando um futuro profissional adentra nas salas de aula do curso de Pedagogia com a mentalidade nas seguintes perspectivas, conforme responderam alguns entrevistados: “*Pensei em primeiro ser administrador de empresas*”, “*A minha primeira opção foi assistente social*”, “*o que me motivou foram as colegas de trabalho*”, as declarações denotam que muitos deixaram seus sonhos para trás para seguir a profissão docente e a nossa preocupação se dá nas tessituras de formação em que estes futuros educadores estão se conduzindo.

Apoiam-se, em sua maioria, estes profissionais não correlatos a sua profissão, em discursos inverídicos no seu fazer docente, que se justificam por ter tido um início no nível do indesejável. Uma vez que o futuro docente, na pesquisa declara que não queria ser professor, porque “*tinha sonho de ser pediatra, cai de paraquedas em sala de aula e fui buscar me especializar fazendo formação superior*”. Convidado ao acaso para ser professor, terão na sua formação que serem chamados a uma reflexão sobre as razões em estar na profissão, porque a sua trajetória dará sinais de incompatibilidade pedagógica.

Porém, ao questionar o discurso de um professor que coloca em entrevista que “*queria ser medico pediatra*” ou que “*anteriormente cursava zootecnia, mas tinha o ensino comigo. Fui influenciada por uma conhecida que é professora.*” Em uma tentativa de fazer da docência um jogo de erros

e acertos, desconsiderando que precisam ter o compromisso com as pessoas em formação, pois receberão as influências deste profissional. Em meio a esta perspectiva de aceitação irrefletida nas consequências do ato de lecionar que Cunha (1999, p.127) vem colocar que “a crise que assola a educação formal tem profundas repercussões na definição do papel docente, em sua conformação e expectativas” e neste modelo a função docente segue nos descaminhos do verdadeiro ato do que seja educar.

Tardif (2005, p.16) coloca em relação ao trabalho do professor que “um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula.” então como explicar um professor que atua em descompasso com sua verdade profissional, é fazer da profissão docente uma repetição de práticas angustiantes pelo sentimento de obrigação e acomodação.

Neste ínterim, diferentemente de posturas mais consistentes em torno da escolha da profissão ao alegar que optaram pela docência por estarem conectados a esta prática de doação e aprendizagens constantes. Os entrevistados se colocaram em relação a escolha da profissão que “sempre quis fazer”, “*O interesse em cursar pedagogia surgiu de uma experiência que participei como professora de escola bíblica da igreja, eu tinha prazer em ver meus alunos aprenderem e sempre gostei de elaborar dinâmicas ,jogos que faziam parte dos meus ensinamentos*”, “*que desde criança eu sonhava em ser professora*” e que “*desde estudante sempre fui encantada com a profissão*”.

Diante disto, percebe-se além da identificação com a profissão que algumas vezes também perpassa pela escolha da profissão à questão religiosa, uma situação que acompanha o docente, desde que as mulheres entraram nas salas de aula para lecionar com crianças, através das ordens religiosas no Brasil, dando status as famílias das moças que abraçavam a nobre missão de educar as crianças. Deste modo, enfatiza-se também as tradições familiares que impulsionam ao exercício da função e o rótulo que as futuras docentes receberam desde cedo, carregados de compromisso e responsabilidades por avós e tias professoras, como se o ser docente precisasse de uma herança genética para justificar as escolhas.

A profissão docente parece passar por uma crise de identidade que invade as salas de aula nos cursos superiores, quando os estudantes colocam sua aspiração a partir da conclusão do curso. Dos vinte e três entrevistados, cinco colocam sua intenção em ser gestor de escola, eximindo-se assim de um propósito de construir sua formação a partir da sala de aula. Suas declarações deixam explícito ao colocarem que “*Ser um gestor e administrador*

escolar, ou seja, ter minha própria escola”, “Formar-me e especializar-me em Gestão pedagógica aproveitando os conhecimentos absorvidos na graduação”, “Pretendo ser diretora, sempre quis”, “Pretendo atuar na gestão escolar ou até mesmo no ensino superior”. Ainda colocam os futuros professores, o desejo em adentrar na pedagogia empresarial, através de um prática em hospitais, ao alegarem que “Espero trabalhar em hospitais como pedagoga hospitalar”.

Este possível desligamento do educador sala de aula precocemente, ou seja mesmo antes da conclusão da formação inicial reflete os problemas que dela advém indo desde a aprendizagem da criança, a questões de educar os filhos dos outros, fazendo-se as vezes da mãe ou pai, pela necessidade que os responsáveis pelas crianças tem de repassar funções suas sob a alegação de que estão pagando para tal, no caso de escolas particulares e nas públicas alegam os pais que o professor é remunerado para isso.

Esta conduta, interfere na atuação docente que tende a ir em busca de novos fazeres como nos diz a entrevistada: “Que eu consiga adquirir conhecimentos para exercer na profissão, buscar novos conhecimentos em outras áreas que a pedagogia aborda a exercer, como por exemplo Marinha”. Eles apontam aportes que os ajudem a transitar na profissão sob novos prismas.

Aceitam os futuros professores os desafios impostos almejando uma profissionalização que lhes torne competitivo, a fim de adentrar com maiores chances no mercado de trabalho, por entenderem que curso superior não garante vaga de emprego colocados pelos entrevistados em relação as profissionalizações que precisam fazer uma :”Busca de conhecimento na área de atuação”, “Estou muito satisfeita com a possibilidade de cada vez mais melhorar o meu conhecimento no desenvolvimento da aprendizagem” Me tornar uma grande profissional com uma visão em atuar no ensino fundamental anos iniciais, com capacidade em exercer a função da maneira mais qualificada” e “Espero concluir o curso e sempre buscar me profissionalizar, e trabalhar sempre na área da educação”, as profissionalizações são expectativas constantes, para oferecer um trabalho de qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática docente historicamente foi alvo de críticas e rotulações de que se tratava de uma profissão de menor valor, regulada por sua trajetória percorrida desde o surgimento. Ao se refletir à luz dos processos educativos através dos tempos percebe-se algo que corrobora com Saviani et al (2004, p.3) “herdeiros de um sistema educacional, que apesar da reconhecida

importância no mundo social, ainda não conseguiu se alicerçar eficazmente”. Neste reconhecimento, pode-se interpretar a educação a partir de uma tessitura de falta de reconhecimento sob a da profissão docente como algo que é histórico. Alegam os professores entrevistados que os desafios repousam na valorização conforme foi colocado *que*: “*Meu maior desafio é o não reconhecimento dessa profissão indispensável para a formação de todo cidadão*”, “*A desvalorização do profissional e atual relação com os alunos*”, “*Falta de interesse dos estudantes Dificuldade de comunicação com pais, responsáveis e alunos. Redução do tempo para planejamento das atividades. Existência de indisciplina.*”

Decorrem daí muitas desistências de futuros professores, que se apoiam neste tracejamento em que a profissão se constituiu, a partir da “(...) baixa origem social, que determina metas modestas” (SÉRON,1999, p.49) e sob este entendimento o afastamento e a escassez de procura para o magistério se amplia a cada dia. Não apenas sob este paralelo transitam as desistências do professor, mas sob as inversões de valores pelas quais a escola passa, a partir da visão que as famílias possuem da escola, vindo a solicitar do professor um controle de situação que deveria ser seu, em relação as questões afetivas indo até “o controle das tarefas escolares” (CUNHA,1999, p.128), este fenômeno está respaldado pela saída mulher de casa para adentrar no ambiente de trabalho e por conseguinte passa a escola a ser mais que sua parceira na educação das crianças.

Assim, ao assumir o ofício com tamanha responsabilidade como os professores podem ser alvo de negligências reconhecidas socialmente, e se acreditar que o ofício de ser professor possa ser atribuído a qualquer sujeito, sob a interpretação de que basta conhecer o conteúdo para trabalhá-lo. Outros fatores relativos ao trabalho do professor são discutíveis possibilitando novos conceitos no qual a docência é exercida, como “a falta de recursos materiais e as condições de trabalho limitadoras da atuação docente, o aumento da violência nas instituições escolares e o esgotamento docente perante o acúmulo de exigências que recaem sobre o professor” (VILLA,1998, p.19).

Esta problemáticas vem afetando o trabalho do professorado e promovendo desistências pela perda da crença da melhoria da profissão, são estes modelos de trabalho docente que estão afastando a entrada de novos professores, acrescenta Villa(1998), que as circunstâncias pelas quais o professor hoje exerce sua função, que vem recheada de angústias e inseguranças tem provocado somatizações orgânicas transformadas em doenças como ansiedades e depressões e, sob tal perspectiva os abandonos, afastamentos e

desvios de funções são consequências irrefutáveis, perde com isso a docência, e os bons profissionais.

Este pensamento social recorrente coloca a profissão sob o prisma da fragilidade e perda valorativa que abrange o pessoal, profissional e financeiro, como se ficasse velado socialmente que os menos favorecidos financeiramente e intelectualmente fossem os candidatos a docência. Respaldados pelo sentimento de que “(...) dado que os professores, diferentemente dos profissionais liberais, não podem escolher nem selecionar sua clientela, nem sua clientela pode escolher seu professor” (SÉRON, 1999, p.56), perpetua-se dentre os educadores o enfoque de que a menos valia a que são submetidos transforma-se em condição e normalidade, entendida como dado histórico e que se perpetuará desta forma, assim, é o conformismo margeando a vida os profissionais da educação.

Um outro obstáculo que tem levado professores a desistência se concentra na questão salarial em que o leque remunerativo deixa a desejar, além do excesso de trabalho, pois o professor não exerce sua função apenas na escola, mas estende a sua casa a partir dos planejamentos, novas atividades, correções de prova e trabalhos, pesquisas, visto ser necessário estar sempre buscando inovar para atrair o estudante, o que o leva a transitar entre o cansaço e o frenético para atender a demanda que lhe é atribuída. Sob esta perspectiva em que o professor vive assoberbado de trabalho a remuneração não se percebe compatível com estes excessos e queixam-se os professores sobre a disposição em *“enfrentar uma carreira que hoje é tão desvalorizada”*.

Somados a isso, surge a questão da responsabilidade, em que professores imersos em compromissos com as famílias que hoje transferem para as professoras sua responsabilidade no tocante a educação de base familiar, daí cobram-se dos professores posicionamentos e tomadas de decisões, que deveriam ser das famílias, mais uma competência para o professor lidar, prejudicando seu real trabalho na escola.

Cunha (1999, p.127) coloca que “(...) o professor é hoje, posto em cheque, principalmente por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época”, dentre os desafios nossos entrevistados e futuros professores chamam a atenção para *“a escassez dos recursos ofertados, “a grande influência familiar na atuação do profissional em sala de aula”, e a valorização profissional”*.

Disto, decorrem as crises de identidade, que movimentam freneticamente a formação do docente que se incomoda com as transformações as

quais desestabilizam com sua prática já posta. E o desestabilizar incomoda, porque exige uma mobilização do professor em realizar a mudança, e ressignificar modelos já postos no trabalho e é preciso querer estar na profissão, envolvido com o que faz para se dispor a tais mecanismos motivadores das reformulações.

Preparar professores para ação pedagógica, neste contexto, é também enfrentar o rompimento de paradigmas de acabamento, pois a provisoriamente do sujeito é constante, nunca se está pronto e acabado, mas em constante movimento de formação, o formar-se um vir a ser na vida do educador, que se pretende inovador e dentro de contextos atuais. Neste continuum de flexibilidade pedagógica é possível compreender que os motivos alegados ao enfraquecimento da categoria repousa em pretensas maneiras de lidar com a profissão sob o rótulo de acabamentos e certeza.

Entender esta inconstância é saber que o aluno sofre influência do meio e por isso está em formação permanente. A extensão da universidade, se alinha ao tripé, que pretende corroborar com a formação, o contato do estudante com a realidade traduz-se sob a perspectiva social, por oportunizar o estudante a levar para sociedade os frutos do ensino ministrado em sala de aula e oferecer a comunidade situações que só a extensão seria capaz de oportunizar.

Mas é necessário que o estudante de pedagogia entenda as fraquezas de uma comunidade para agir dentro de uma compreensão que respeite os limites de cada sujeito, evitando-se o egocentrismo e os desejos de cada um, como se a realidade fluísse em acordo com sua vontade e para tanto nos diz Morin (2002, p.97) que “(...) o mundo dos intelectuais, escritores ou universitários, que deveria ser mais compreensivo, é o mais gangrenado sob o efeito da hipertrofia do ego, nutrido pela necessidade de consagração e glória”, por isso os discursos do poder de um estudante de pedagogia devem possuir um melhor nível de compreensão, com seu público alvo para romper com os obstáculos que a vida impõe a este público.

Trazer a realidade para dentro da sala de aula auxilia na formação e conforme nos diz nosso entrevistado *“se aproximam ou estão dentro da realidade que vivenciamos a cada dia, a cada instante, pois as vezes ou sempre as abordagens que se distanciam da realidade que estamos vivendo e que vamos encarar, nos fazem perder o encanto pela profissão.* Isto vem a ratificar a necessidade de formar o estudante a partir de situações concretas, pois só a realidade é capaz de ampliar sua visão, retirando do aluno a venda que camufla o que verdadeiramente acontece em sala de aula.

Agindo como formador a partir da realidade e retirando o estudante do senso comum iremos sem dúvidas realizar o que nosso entrevistado coloca, em relação a seu preparo profissional ou seja o de ser *um “mediador da aprendizagem, participar ativamente do processo de aprender, incentivando a busca de novos saberes, sendo detentor de senso crítico, conhecendo profundamente o campo do saber que pretende ensinar, além de ser capaz de produzir novos conhecimentos, por meio da realidade que o cerca.”*; seria a “Aplicação na prática daquilo que está presente nos documentos legais”. Seria transmutar para os futuros educadores “*Abordagens com mas práticas que nos ajude a colocar em prática na nossa sala de aula*”.

Para tanto, Veiga (1999) entende que:

a formação profissional de professores surge, assim, como um processo de responsabilidade simultânea, desenvolvendo lógicas de cooperação. Nesse processo, o aluno-professor educa e é educado pelo coletivo, mediante sua ação e a ação dos campos formativos. (VEIGA,1999,p.183)

É um privilégio para os futuros professores serem formados neste modelo que privilegia a extensão como mais um momento para formação, pois eles irão fazer o contraponto do que é visto em sala de aula com o que percebem fora dela, para ampliar e refazer sua construção de identidade docente, desmistificando pré concepções, adotando novos mecanismos técnicos diante da realidade como se mostra a partir de análise individual. Esta formação irá se desenvolver sob a lógica do real e isto contribuirá com uma ação pedagógica que vai além da teoria, aproximando-se de situações concretas.

Ao serem questionados sobre a ferramenta tecnológica e suas intimidades com a mesma, houve uma boa aceitação em inserir a ferramenta como auxiliar ao trabalho do professor, “*percebendo-a como um da ferramenta para abrir mundos*”, porém reconhecessem a necessidade em conhecer melhor este novo mecanismo de aula para falar com propriedade , evitando assim os modismos educacionais pelos quais a educação vem passando através dos tempos.

Acreditam os professores pesquisados, que a tecnologia poderá ser uma via a despertar na sociedade uma maior valorização ao trabalho do professor, o qual poderá modernizar-se e falar a linguagem do momento, atraindo os estuantes, estimulando e desta feita saindo da mesmice em que a educação se encontra. Colocam os entrevistados que “*Mais participação com a*

tecnologia, que também ajuda os alunos a concentrar-se na tarefa e aumenta a frequência escolar.” ou “Sempre vi a tecnologia como um aliado importante na aprendizagem , já que estamos na era conhecida como Digital, mais preciso realizar cursos na área.

Este reconhecimento faz com que geralmente o professor procure formas de atualizar-se para falar a língua do estudante, não se deixando oferecer práticas retrógradas, já passadas pelo tempo, que não só desestimulam, mas afastam os estudantes da escola e do ensino.

Ao falar de si, seu percurso e provisoriedade pedagógica, os professores se interpretam a partir da necessidade de que seu crescimento não pode ser algo estático, movidos que devem ser a partir de uma profissão dialética reconhecendo que a via da pesquisa, descoberta e novas aprendizagens devem ser uma constante com seu trabalho que lida com mentes em crescimento e possuem uma maior facilidade de integrar-se ao mundo através dos recursos tecnológicos.

E é baseado nesta inconstância social, que os entrevistados valorizam a necessidade de formações para ampliar o universo de conhecimento do professor alegando que, *“É necessário que nós professores consigamos enxergar as formações continuadas com importância.”* Entende-se aqui ser esta proposta articulada ao momento atual que exige um refazimento do professor e uma disponibilidade maior para estar em sala de aula, colocando o seu eu profissional a mostra.

O professor ao falar de si , também chama atenção dos pais alegando *“que os pais possam ajudar a compreender as dificuldades de seu filho e não colocar a responsabilidade na escola , que as crianças tenham educação para falar com a professora (crianças ricas de escolas grandes não tem modos de falar)* essa colocação se apoia na crença de que a escola não caminha sozinha sem a família para estar num sentido paralelo ao trabalho do professor muito há de se perder como o trabalho, e entendedores que são os estudantes de que determinadas cobranças são peculiares a família e não dos auspícios da escola, tendem a perpetuar comportamentos errados por saberem do descaso da família com a escola, por isso solicitam os entrevistados que *“É necessário para que a família possa contribuir com a escola de forma frequente’* ou seja assumindo seus papéis

E estes educadores conscientes que são demonstrado em seu discurso de que *“enfrentar uma carreira que hoje é tão desvalorizada”,* conforme deixou vir a tona nas colocações de um dos entrevistados, os desenganos deles podem promover a desistência do professorado ao colocar também que *“atualmente*

é difícil ser professor no mundo em que vivemos, damos o nosso melhor, aprendemos, relevamos comentários, aceitamos críticas construtivas, fazemos de tudo para ser não somente um professor, mas ser O PROFESSOR. Somos educadores de pessoas e estamos sempre em constantes mudanças.” Neste processo de mutabilidade está também a forma de encarar a profissão com necessidades de que “É essencial que o profissional seja qualificado para que possa trabalhar em um ambiente que saiba lidar com o próximo. Significando que o poder de defesa e argumentos devem ser colocados, propondo uma postura justa e confortável em situações adversas, sabendo que nos momentos atuais, o professor tem uma imagem de inferioridade diante dos pais ou responsáveis, que sempre colocam os filhos como clientes e não como estudantes. Impor respeito a profissão é fundamental.” com o compromisso que é implícito, mas a prática demonstra a afinidade do professor com a profissão que desempenha.

Os entrevistados defenderam que *“os professores hoje em dia não são muito valorizados na sociedade, em que o educar vai mais além do que as pessoas imaginam, a educação é um mundo amplo”,* mas para que as famílias cheguem nesta consciência é preciso acompanhar o trabalho do professoro e o processo de crescimento dos filhos, para entender as modificações e evoluções em todos os âmbitos e isto muitos não fazem, apenas veem nas escolas um espaço para colocar os filhos com a nobre missão de pagar no caso das particulares e nas publicas ter um local para deixar os filhos para poder descansar, raras são as famílias que acompanham o crescimento das crianças.

As aulas remotas oportunizaram ao professor um redescobrir-se na profissão pelos novos mecanismos para estar em sala de aula, o qual necessitou muita arte, envolvimento, criatividade, estudos e pesquisas. Variantes fizeram do docente um sujeito de reflexões perenes pelos desafios impostos aos novos mestres conforme colocado que *“Amo a educação, e com esse momento que estamos vivendo de pandemia se torna um grande desafio. Pois tive grande experiência em aula remota. Entramos na casa de cada aluno e sempre buscando está em comunicação com todo para o ensino fluísse”,* desta forma questionamos em como o educador poderá elaborar aulas remotas sem afinidade com o ensino, sem a empatia com o trabalho docente, fica assim uma incógnita da continuidade ou não de um profissional que não se identifica com a docência em permanecer na profissão.

A capa de amorosidade está sempre presente na figura de um mestre que trabalha sob a consciência de que não é apenas o trabalho intelectual de que é revestido o professor, conforme declara o futuro profissional que “

a profissão do pedagogo é muito nobre para todo o mundo educacional. Só precisa ser vista com um olhar diferente e amoroso, pois todas as outras profissões antes de tudo passa pelo pedagogo, que tanto se esforça e tem se esforçado para dar o seu melhor, consciente de que “o fundamento de toda educação o amor”. A afetividade deve ser entendida enquanto ferramenta no processo educativo, influenciando de forma direta no cognitivo do educando e contribuindo para uma aprendizagem de qualidade.

Queixam-se os professores há muito sobre a valorização a profissão docente, o que sabemos ser este fato histórico, contudo neste período pandêmico muitas descobertas foram feitas pelos educadores no sentido de uma precisa valorização da profissão docente, ao colocarem que *“E com está pandemia ficou mais evidente a importância desse profissional.”* pelo fato dos pais assumirem a função e pelo acompanhamento necessário ao filho através das aulas remotas. Não queremos aqui julgar o desempenho dos pais neste percurso pedagógico, pois sabemos que eles não foram formados para tal e muitos não possuem aptidão para função e por isso, os problemas foram muitos, tantos, transformados em descasos, trancamentos de matrículas, faltas dos estudantes, dentre outros por conta de um acompanhamento que era cobrado pela escola para que as aulas remotas pudessem fluir e muitos pais não conseguiam ou não se dispunham a fazer.

De certo, em escolas públicas, onde os recursos são mais escassos, os estudantes passaram por diversas situações que impediram a evolução dos processos educativos, para tanto promoveu uma certa exaustão dos professores comprometidos e na esperança de que os danos com a educação remota fosse minimizada, pois a utilização do Whatzapp era a sua única ferramenta para chegar até o estudante, e mediante o estado de ansiedade e tensão colocam os entrevistados que *“Essa formação e experiência tem me trazido aprendizados e vivências desafiadoras a cada dia, sendo que me traz a satisfação em atuar na profissão, com a expectativa de formar cidadãos atuantes nesta sociedade que muda constantemente e exige muito de nós”.* Portanto as estratégias didáticas para atrair este estudante de escola pública, evitando as desistências foram e estão sendo muitas, os educadores utilizam todos os esforços para conseguir tal feito. Contudo, neste caso específico de alunos de instituição pública, a ferramenta é o que mais preocupa os professores, tendo em vista que em muitas famílias existe apenas um telefone para atender a 3 ou 4 crianças, ou a saída da mãe para o trabalho com o único celular da casa impedindo o andamento das aulas e mesmo reconhecendo este limite que não é do professor, mas das famílias, Hypólito (1999, p.81) nos

chama a tenção para o olhar que as forças políticas possuem em relação a profissionalização do professor, que vem atacando este fazer pedagógico (...) quase sempre para responsabilizar professores e professoras pelas mazelas da educação”, eximindo-se assim de sua parcela de responsabilidade.

Trabalham os educadores não só com a deficiência de aprendizagem, mas com um modelo de exclusão social tendo em vista que, o alunos das escolas privadas não passam por tal problema, e isto vai cada vez mais distanciando e apartando o estudante de escola pública de uma educação igualitária e a dualidade nos processos educativos vão se perpetuando através dos tempos.

O momento pandêmico está e ainda fará muitos estragos com a educação, pois ela passou a ser seletiva na vida de muitos, como também passou a exigir grandemente dos professores, estivessem estes acomodados ou não, salientando que esta “acomodação” é uma questão de ponto de vista, a partir do momento em que entendemos serem os professores muitas vezes um profissional que trabalha os três horários para garantir seus sustento, por conta dos baixos salários, então nos questionamos a respeito do tempo e o que sobra deste salário para ser gasto com aperfeiçoamentos e atualizações. Conscientes deste fato é que os entrevistados fazem seus apelos aos governantes, “*Que os governantes venha ter um olhar mais para formação continuada dos professores criando meio para que eles não venha estacionar mais progredir e avançar como profissional.*” Isto nos remete a uma compreensão de que para tantos, o compromisso é a palavra que define o professor que se pretende ser um aliado ao crescimento do estudante, e que não desmerece a profissão assumida, considerando-a o que para tantos se reduz a um bico, enquanto espera coisa melhor para fazer, para tanto coloca Cunha (1999, p.127) que “a crise que assola a educação formal tem profundas repercussões na definição do papel docente, em sua conformação e expectativas” e é a esperança por melhores dias para docência que acalenta tantas vezes o trabalho docente.

Nesta expectativa deve transitar a docência, preparar esta criança para conquistar seu espaço socialmente e isto se faz com educação com a transmutação de pensamento, o descortinar de situações e a análise interpretativa dos fatos, com vias a ser retirada a venda da ilusão e do pensamento ingênuo, para que isto se concretize necessitamos caminhar lado a lado com educadores comprometidos que fazem da docência o seu compromisso de vida, entendendo que lida com cabeças pensantes carentes de estímulos para conduzir-se na conquista de seus sonhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a docência sob a perspectiva de que basta ao professor ter conhecimento do que será lecionado é negar o trabalho do professor na sua essência e torná-lo um prático, desprovido das especificidades do seu trabalho. Isto porque professor lida com gente e estes se encontram em constante mutação movidos que são pelas influências do meio, da tecnologia, das multi informações que são geradas em todos os momentos e âmbitos de suas vidas.

Ser professor é assumir múltiplas funções hoje cobradas ao seu fazer docente, pois não temos mais professores que ministram aulas apenas, mas que se envolvem com o crescimento do alunado exercitando um papel antes não aliado a sua função. O aluno passa a ser entendido como um complexo de emoções e cultura e seus saberes prévios não podem ser negligenciados, mas aproveitados e ampliados em sala de aula.

A proposta do novo professor não se alia apenas ao ensino, mas faz com que o estudante entre na escola e goste de estar neste espaço, é trabalhar com a adversidade, entendendo o estudante como o construtor de seu protagonismo para que possa pensar por si e emitir juízos de valores coerentes com a necessidade do seu momento de vida.

Estar na profissão é emaranhar-se com a necessidade de estar se repaginando para oferecer uma prática coerente com os anseios do novo aluno, e para isso é fundamental a disponibilidade para mudança e o desvencilhamento de antigos paradigmas inerentes a formação.

Resistir em velhas propostas pedagógicas é enfrentar a insatisfação dos que estão além de um tempo em que pensamentos e conceitos eram formas engessadas e desprovidas de múltiplas opiniões, pois a flexibilidade de pensamentos que povoa o nosso momento histórico não permite ao professor pensar sob um único prisma, mas abrir um leque de possibilidades e caminhos reacendendo a chama de que a diferença é o que mobiliza o crescimento, e a percepção de situações, e que o aluno é único e suas influências externas são os agentes mobilizadores de seus conceitos, devendo serem portanto respeitados por trazerem não só uma carga de tradição familiar como histórica.

Desenganos e desestímulos irão perpassar na figura do educador que respeita seu trabalho e acredita na força da educação para mudar destinos e transformar a vida de muitos, pois acreditamos que a educação é o único

caminho e quando a sociedade, a política e seu governantes acreditarem nisso muitas chances teremos de transformar o mundo num espaço melhor.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel de. **Profissionalização docente**: contradições e perspectivas. In:VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Izabel da Cunha(orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, Sp:Papirus,1999.p-p-127-148(Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.).

HYPÓLITO,Álvaro Moreira.Trabalho docente e profissionalização:sonho prometido ou sonho negado. In:VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Izabel da Cunha(orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, Sp:Papirus,1999.p-p-81-100(Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.).

LOPES,Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas,Sp: Mercado de Letras,2002(coleção Letramento, Educação e Sociedade.)

MORIN, Edgar.Os sete saberes necessários à educação do futuro.5ª ED .São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2004.(coleção educação contemporânea.).

SÉRON, Antônio Guerrero. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. In:VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Izabel da Cunha(orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, Sp:Papirus,1999.p-p-31-65. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores e os programas especiais de complementação pedagógica. In:VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Izabel da Cunha(orgs). **Desmistificando a profissionalização**

do magistério. Campinas, Sp:Papirus,1999.p-p-173-196. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

VILLA, Fernando Gil. **Crise do professorado:** uma análise crítica. Campinas - SP: Papirus,1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA AO INÍCIO DO MAGISTÉRIO: AS VISÕES DOS PROFESSORES INICIANTE EM RIO BRANCO, ACRE

LETÍCIA MENDONÇA LOPES RIBEIRO

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas.
Pedagoga da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, leticiamendonca@yahoo.com.br;

ADRIANA RAMOS DOS SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/Ufac, adrianaramos.ufac@gmail.com;

GIANE LUCELIA GROTTI

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/Ufac, gigrotti@gmail.com;

RESUMO

Este trabalho objetivou identificar os saberes docentes produzidos, mobilizados e/ou articulados pelos professores que são vistos, por estes profissionais, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira docente. Para tanto, a pesquisa considerou, como base para fundamentação teórica, um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, estudado por Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002), além de questões que envolvem a caracterização das experiências dos professores iniciantes, apresentadas por Huberman (1992). Logo, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual contou com a análise de entrevistas realizadas com cinco professores iniciantes, egressos do curso de pedagogia, que iniciaram suas atividades como unidocentes em classes do ensino fundamental no município de Rio Branco, estado do Acre. Os resultados apontam que os sujeitos de pesquisa valorizam significativamente os saberes da experiência, oriundos da socialização profissional, considerando estes como fundamentais ao bom envolvimento e ao prosseguimento de suas atividades docentes. Assim, procuraram compensar sua inexperiência com a busca de saberes oriundos da formação e articulados aos possíveis materiais de trabalho, ou seja, das “ferramentas” mais utilizáveis no cotidiano da sala de aula. Portanto, são os saberes da (ainda breve) experiência que trouxe a eles mais tranquilidade para dar prosseguimento às atividades corriqueiras em suas rotinas como docentes.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Professores Iniciantes. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem do trabalho docente antecede e é parte de um longo percurso de escolarização, uma vez que a grande maioria dos docentes passou por um extenso tempo no ambiente da sala de aula (como discente). Logo, ao longo de sua própria escolarização – e, especialmente, durante sua formação teórica para o exercício do magistério – o futuro docente recebe orientações e consolida vivências que o garantirão de conhecimentos teóricos e técnicos que os habilitarão a lecionar.

Ao dar credibilidade a este cenário, o presente estudo objetivou identificar os conhecimentos e os saberes docentes produzidos, mobilizados e/ou articulados pelos professores que são vistos, por estes profissionais, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira docente.

Destaca-se que, nos últimos 30 anos, há diversos estudos que investigam os saberes mobilizados e concretizados pelos professores no início de carreira, buscando compreender os fundamentos da atividade docente, bem como pressupor ações para a melhoria da formação inicial e continuada de professores. Como bem colocam Almeida e Biajone (2007, p. 283), é importante oferecer credibilidade à necessidade de iniciar um processo de “profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, dessa forma, transpusesse a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado”.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a história de vida do sujeito que se torna professor pode repercutir em suas ações profissionais. Tal história se constrói muito antes de sua escolha pelo magistério, ou seja, as experiências formadoras de origem familiar e/ou de convívio pessoal podem acontecer antes mesmo que a pessoa interprete que essas são experiências que podem se refletir no futuro profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000).

É nesse contexto que se ressalta a importância dos elementos que são adquiridos e mobilizados na história do profissional, ressaltando igualmente o reconhecimento dos chamados “saberes docentes”. Quanto a esses, Tardif e Raymond (2000) – e também Tardif (2002), em um estudo posterior, ainda mais detalhado – indicaram cinco gamas de saberes dos professores: os pessoais, os provenientes da formação escolar anterior, os provenientes da formação profissional para o magistério, os provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Tais saberes podem ser mais bem compreendidos a partir da apresentação do quadro abaixo:

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: In: TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.

Dessa forma, observa-se o empenho em destacar os saberes docentes que repercutem na prática pedagógica dos professores, especialmente no início da trajetória destes profissionais, no magistério. De acordo com Franco (2016), a categoria indicada como “prática pedagógica” pode ser interpretada da seguinte forma:

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, **na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante**, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (FRANCO, 2016, p. 542 – Grifos nossos).

É nesse contexto, em que a prática pedagógica revela um turbilhão perspectivas e expectativas profissionais, que se estabelece o início da docência – que, logicamente, antecede todas as outras fases da carreira do professor. Ao se pensar nos primeiros momentos de docência, reconhece-se

que os professores vivenciam um momento decisivo em suas vidas profissionais, sendo caracterizado por Eddy (1971 *apud* TARDIF, 2002) como “rito de passagem”: o estágio em que o indivíduo abandona a condição de estudante e passa a assumir a postura docente.

É durante o rito de passagem que o professor experimenta algumas de suas ações mais decisivas para a construção de sua própria identidade profissional. Logo, reconhece-se a essencialidade em compreender as identidades profissionais como um resultado, simultaneamente, “estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

Ao se acreditar na influência do rito de passagem em toda a constituição da identidade profissional docente, reconhece-se que o estudo, aqui apresentado, concentra-se na seguinte problemática: quais são os saberes docentes em construção, construídos e mobilizados e/ou articulados pelos professores iniciantes que são vistos, por estes sujeitos, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira docente?

Diante desse cenário, apresenta-se o restante do texto, após a presente Introdução. A seguir, exhibe-se a “Metodologia”, com as principais indicações sobre os caminhos escolhidos para a coleta, análise e apresentação dos dados produzidos no estudo. Posteriormente, são oferecidos os “Resultados e Discussão”, o qual corrobora a análise dos dados ora apresentados. Por fim, tem-se as “Considerações Finais”, as quais permitem uma breve síntese do trabalho desenvolvido, bem como discutem os achados aqui exibidos, tendo como base as questões centrais que mobilizaram e orientaram o percurso investigativo dos saberes docentes mais valorizados pelos sujeitos de pesquisa.

METODOLOGIA

Com base nos pressupostos teóricos, orientados para este estudo, admite-se que este se trata uma pesquisa qualitativa, já que comporta um universo de significados, motivos, valores e atitudes que possuem um vínculo com os processos – vivenciados pelos professores iniciantes – os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO; DESLANDES, 2002).

Nesse sentido, estabeleceu-se, como principal instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada, a qual combina perguntas abertas e fechadas,

nas quais os entrevistados tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (MINAYO, 2013). Estas foram realizadas com a colaboração de cinco sujeitos de pesquisa: professores que estavam, na época da coleta de dados (em 2016), há menos de três anos em exercício profissional. Este período de atividade docente foi delimitado com consideração aos estudos propostos por Huberman (1992), que demarca que este é um período crucial na iniciação do docente. De acordo com este autor, até o terceiro ano de exercício profissional, o docente vivencia simultaneamente os períodos de sobrevivência (marcado por dúvidas, frustrações e inseguranças) e de descoberta (marcado pelo orgulho, familiaridade e satisfação profissional).

Aliás, há outras características importantes destes sujeitos de pesquisa que merecem ser ressaltadas: todos se graduaram em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (Ufac) e todos lecionaram como unidocentes em escolas de ensino fundamental, sendo que quatro deles atuaram em classes dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Destaca-se a ativa condição de unidocente, na qual um mesmo professor leciona todas as disciplinas, responsabilizando-se pelo ensino não apenas de todos os conteúdos em uma classe, mas também pela integração da criança no ambiente escolar (LIMA, 2007).

Salienta-se também que, para a melhor compreensão das indicações dos sujeitos de pesquisa, estes foram nomeados com nomes de flores, estando caracterizados como Alfazema, Rosa, Margarida, Dália e Lírio – sendo, este último sujeito, o único do sexo masculino. Tais caracterizações procuraram manter o anonimato dos sujeitos – como bem estabeleceu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes que, mediante ciência e autorização por eles expressa, antecedeu da entrevista cedida por cada um deles, individualmente.

Quanto à análise dos dados oferecidos pelos sujeitos da pesquisa, foi aplicada a técnica de análise do conteúdo, por pressupor um adequado tratamento dos resultados obtidos e interpretação de maneira a se tornarem significativos e válidos, como orientam os estudos de Bardin (2006). Observa-se que, de acordo com esta autora, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a qual utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens explícitas no texto. Assim, há a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção deste conteúdo – tanto do investigador quando dos investigados – para que, dessa forma, sejam explicitadas de maneira

mais detalhada o que os dados obtidos representam para, então, expor com mais clareza o conteúdo do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É fundamental esclarecer que, a partir dos relatos dos sujeitos de pesquisa, serão abordados aspectos sobre a mobilização e/ou articulação dos saberes docentes tidos como fundamentais aos professores iniciantes, bem como as visões concebidas por estes profissionais diante dos primeiros momentos em que atuaram como profissionais na (diversa) realidade da sala de aula.

Assim, os sujeitos foram estimulados a apontar conhecimentos e saberes docentes considerados como mais importantes à prática pedagógica, por eles exercida, ao início da carreira docente. Ao fazerem tais apontamentos, os entrevistados foram também motivados a oferecer exemplos de situações que demonstrassem a articulação de tais conhecimentos e saberes com atividades concretas da docência e corriqueiras na sala de aula.

É interessante observar que os sujeitos foram unânimes em destacar que suas práticas pedagógicas são permeadas pelos conhecimentos de alfabetização e letramento (MACENA; PEREIRA, 2015). É interessante observar que tal menção aparece independentemente do ano de escolaridade para o qual os sujeitos lecionaram – ressaltando que Alfazema lecionou para alunos do 5º ano e Lírio lecionou em uma classe multisseriada de anos finais do ensino fundamental. Observa-se que, os relatos mencionados a seguir também mantiveram o anonimato da docente que lecionou esta disciplina aos sujeitos de pesquisa, sendo que a mesma é referenciada como “Professora Flor”.

Você vê de longe a Professora Flor, que é a alfabetização e letramento, da faculdade. Você fica tentando lembrar cada palavra do que ela falava, de como ela dizia o que era pra ser feito, e assim, a forma que ela ensinava a alfabetização e letramento de uma forma que não fosse aquela coisa da cartilha, que é uma coisa muito boa, né? Que era o que eu mais utilizava na sala. (Alfazema)

Eu acho que o conhecimento necessário pra lá foi a questão da disciplina de alfabetização e letramento, da Professora Flor; ela sempre passava vídeos de como alfabetizar, né, passava textos, apostilas, e isso contribuiu muito. (Lírio)

Os relatos de Rosa e Margarida, que debutaram na docência ao lecionar em classes do 1º e 2º ano do ensino fundamental, respectivamente, trazem exemplos vivenciais de como esses saberes eram exercidos no cotidiano docente. É interessante perceber que, nos depoimentos, Rosa e Margarida dão exemplos diferentes da inserção dos conhecimentos sobre alfabetização e letramento nos saberes exercidos em sala de aula (MACENA; PEREIRA, 2015). Enquanto Rosa demonstra um trabalho similar à leitura de parlendas, Margarida indica práticas relacionadas às “pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita, divulgada pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro” (SOARES, 2004, p. 10).

No primeiro ano que eu lecionei, como eu trabalhei com alfabetização, então... assim, eu precisei foi realmente de saber coisas pra trabalhar alfabetização e letramento, né? Sobre como a gente passa um texto, como a gente deve expor o texto pras crianças? Eu procurei trabalhar com esses textos, para apresentar o texto e trabalhar com aquele texto a semana todinha, e ir cantando junto, todo dia, com eles com a régua e ir parando: “Onde que está a palavra tal?”. Isso até... até eles saberem identificar as palavras do texto, né?. (Rosa)

Foi a questão mesmo da alfabetização e letramento, aquela disciplina que a... A gente trabalha que vê as hipóteses, sabe? Foi assim, extremamente importante, embora muita coisa que a gente acaba, que quando a gente está fazendo o curso: “Ah, a gente nem vai utilizar isso na prática”, mas, querendo ou não, tudo tem uma ligação. Eu sempre precisei da hipótese de escrita, aquela que a gente dá... aplica pro aluno, pra ver se o aluno está silábico, alfabético, sabe? Eu sempre trabalhei com isso. [...] Em turma de alfabetização, não tem como você não utilizar alfabetização e letramento, porque você precisa saber o nível que os meninos estão pra você começar a partir daí. Turma de primeiro, segundo e terceiro ano, que é o ciclo da alfabetização, é indispensável você saber. [...] A Professora Flor que sempre fala: “O meu maior gosto é que eu sei que as meninas nunca vão esquecer de mim”; realmente, porque a disciplina que ela dá é alfabetização e letramento. (Margarida)

Os relatos acima apresentados corroboram a ideia apresentada pela tese de Lima (2007), ao indicar que os elementos constitutivos da identidade do professor polivalente é ser um alfabetizador. Esta mesma autora pressupõe que a alfabetização é fundamental para a realização das demais etapas, o que atribui ainda mais relevância ao trabalho a ser consolidado nos anos iniciais do ensino fundamental.

Acrescida à ênfase dada aos saberes relacionados à alfabetização e letramento, adicionam-se os depoimentos que oferecem ênfase aos demais saberes relacionados ao ensino de outros conteúdos.

Quando a gente chega na sala de aula, a gente vê o quanto a gente precisa, né? [...] Precisa muito das disciplinas de ensino de Ciências, ensino de Matemática. E é mesmo o que a gente... o que utilizamos na... utilizamos na sala de aula. (Rosa)

A questão da Matemática, o ensino de Matemática, o ensino de Ciências, isso me contribuiu, porque eu trabalhei com uma atividade de Ciências com eles que foi além das minhas expectativas; embora eles tivessem as dificuldades que eu tinha percebido. Mas, foi bom, eles já tipo se libertaram um pouco daquele nervosismo e tal, eles fizeram cartazes deles, coisas que eles nunca tinham feito, né? Fizeram com as coisas que eles já sabiam. Com relação a cartaz, eu tenho até imagens de alguns, né, que a gente fez. [...] Eu acho que a disciplina de alfabetização e letramento, e os ensinamentos de... Acho que me possibilitaram, sim, pra que eu conseguisse chegar a essas questões, né? (Lírio)

Os relatos anteriores trazem uma perspectiva importante para a interpretação do lugar que o domínio do conteúdo, a ser ensinado, ocupa na prática dos docentes iniciantes. Marcelo (1998), indica a importância em se oferecer ênfase ao chamado conhecimento didático do conteúdo, considerando não apenas as visões que ele oferece para a compreensão do processo de aprender a ensinar, como também incide sobre a formação dos professores, período em que “esse conhecimento se converte em critério apropriado para avaliar a qualidade das experiências oferecidas aos professores em formação para adquirir o referido conhecimento” (p. 54).

Sobre a relevância do conhecimento sobre os conteúdos específicos, a serem ensinados pelo professor aos seus alunos, Nono e Misukami (2006, p. 388) também acrescentam indicações importantes sobre a essencialidade do domínio do conteúdo.

O conhecimento do conteúdo específico ocupa um lugar central na base de conhecimento para o ensino, influenciando tanto o que os professores ensinam como a forma como ensinam (GROSSMAN, WILSON e SHULMAN, 1989). Durante o planejamento e o decorrer das aulas, o conhecimento que o professor possui do conteúdo específico é enriquecido por outros tipos de conhecimento dos alunos, do currículo, do contexto (WILSON, SHULMAN e RICHERT, 1987). Entretanto, a capacidade dos professores para propor

questões, selecionar atividades, avaliar o entendimento dos alunos e tomar decisões sobre como ensinar depende de como entendem os conteúdos que ensinam (MCDIARMID, BALL e ANDERSON, 1989).

Indicações complementares, apresentadas pelos sujeitos de pesquisa, levam ao apontamento das disciplinas relacionadas aos Fundamentos da Educação como importantes à prática do professor iniciante. Esse apontamento surge quando os entrevistados foram motivados a expressar a relação estabelecida entre o que foi aprendido, em termos de conhecimentos acadêmicos do curso de Pedagogia, e a realidade da sala de aula, enquanto professores iniciantes. É interessante observar que alguns entrevistados tendem a associar a expressão “conhecimentos acadêmicos” aos conhecimentos relacionados às disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia (ou seja: aos referidos estudos apresentados pela área de Fundamentos da Educação), como no depoimento apresentado por Margarida.

Bem, pensando assim em conhecimento acadêmico mesmo... Eu penso, na... Na disciplina lá de Psicologia da Educação, que a gente vive com uma diversidade de alunos, a família, os pais, às vezes não aceitam, e um pouquinho que a gente sabe já serve pra gente identificar algumas coisas, pra ir alertando. Então, eu acho que questão de sala de aula, as disciplinas já ensinam, as disciplinas práticas, elas são mais utilizadas, elas são superimportantes, mas as outras que não são tão práticas, as disciplinas mais teóricas mesmo, digamos assim, elas não deixam de ser importantes pra nossa reflexão, pra nossa prática como professor. (Margarida)

Em relação às questões sociais, já citadas por Margarida, acrescenta-se, também, o depoimento de Rosa. É importante ressaltar que os relatos destas duas entrevistadas pressupõem que o entendimento das disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação privilegia a compreensão da situação e da função social da escola, o que sugere um grande equívoco em proceder à “secundarização do conhecimento teórico do campo epistemológico da educação e sua mediação pedagógica” (FREITAS, 2007, p. 1211), proposta que tem sido corrente nos debates mais recentes para a formação de professores.

É claro que quando eu cheguei na sala de aula, a gente pensa assim: “Ah, o que a gente vai fazer com essas disciplinas, de Filosofia, de Sociologia? Não vai nem precisar disso”. Então, assim, quando a gente chega na sala de aula, a gente vê o

quanto a gente precisa, né? O quanto assim, todas as disciplinas, elas realmente estão ali pra formar um conjunto pra que você tenha condições de atuar em sala de aula. [...] Então assim, os conhecimentos dos fundamentos sociológicos, da Sociologia, né, da questão da Psicologia, de entender que aquela criança, naquele momento, a aprendizagem dela ia ficar difícil, entendeu, porque tinha uma que estava com aquela cena marcada na cabeça dela, do pai brigando com a mãe, puxando a faca, do pai sendo preso, da polícia entrando na casa, levando ele, né? Então assim, se eu não tivesse tido essas disciplinas pra que eu entendesse que isso interfere na ação de ensino, de aprendizagem deles, então, teria sido muito difícil, porque eu ia pensar que não tem nada a ver, ele está na mesma condição de igualdade que os outros, e não estava naquele momento, né? (Rosa)

Tanto Rosa quanto Margarida sugerem a importância (e a necessidade) dos estudos sobre os fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos. Essa visão, opõe-se à simples aceitação acrítica de “uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências” (FREITAS, 2007, p. 1211).

Contrapondo-se a esta visão, Lírio indica que alguns dos saberes da formação inicial para o magistério, oriundos dos estudos universitários, não serão aliados à prática docente, já que não podem ser articulados às experiências particulares que ele consolidou enquanto docente. Neste caso, faz-se importante considerar, também, que a socialização profissional do iniciante, em seu processo de aprender a ensinar, depende muito do contexto no qual ele leciona (MARCELO, 1998, NONO; MIZUKAMI, 2006).

Muito do que tem na bagagem teórica do curso, a gente nunca faz uso, nesse contexto, nessa experiência. É um choque de realidade muito grande. Aquilo que a gente pinta na nossa mente, “Ah, vai ser assim. Eu vou fazer igual a professora da Ufac falou”, nunca é assim, né? Porque o que a gente aprende é aquilo que dá pra usar no contexto de uma sala de aula boa, com alunos e tal. Mas, quando a gente vai pra uma sala igual lá, com a bagagem teórica que a gente tem, a gente não consegue encaixar a bagagem teórica que a gente tem com a que o aluno tem, nem com a que ele vai receber. É muita carência. Pergunto pra ti: tu acha que dá para encaixar assim? Não dá... Se fosse aqui [meio urbano] até que daria, mas lá não dá. (Lírio)

O depoimento de Lírio salienta, também, que, apesar de sua formação inicial ser apontada por ele como adequada, ainda existe um abismo entre

as *teorias professadas* pelos professores universitários e as *teorias praticadas*, exercidas pelos professores da educação básica egressos da universidade (NUNES, 2001).

Entretanto, é fundamental ressaltar que Lírio teve sua primeira experiência docente no meio rural, em uma escola/classe multisseriada. Como ele mesmo coloca, em condições ainda maiores de carência quando comparadas às escolas do meio urbano e de ensino seriado, condições essas que pressupõem a conhecida imagem em torno destas escolas/classes, historicamente consideradas como de segunda categoria (CARDOSO; JACOMELI, 2009). Entretanto, esta é uma realidade que não deve ser desprezada, porque ainda é constante, especialmente no estado do Acre (TERUYA et al., 2013). É preciso conceber a formação de professores iniciantes acreanos que viverão esta realidade – e sofrerão o “choque de realidade” pronunciado por Lírio.

É significativo ressaltar que as entrevistadas Rosa e Dália tiveram expectativas semelhantes quanto à partilha dos saberes da experiência, oriundos da socialização profissional, considerando estes como fundamentais ao bom envolvimento e ao prosseguimento de suas atividades docentes. Carentes do auxílio de seus pares mais experientes e dos melindres da profissão, elas aparentam que procuraram compensar sua inexperiência com a busca de saberes oriundos dos possíveis materiais de trabalho, das “ferramentas” mais utilizáveis em seu trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000, TARDIF, 2002). Com isso, elas demonstram certa tranquilidade para dar prosseguimento às atividades mais comuns em suas rotinas.

Nesse aspecto, é importante observar que, exceto por Alfazema, os sujeitos indicaram que os saberes da experiência são mais importantes que os saberes advindos das “ferramentas” necessárias ao ensino. Entretanto, é possível sugerir, ainda, que a busca de mais instrumentos de trabalho acontece, também, para o fortalecimento dos saberes da experiência. Ou seja: os instrumentos de trabalho (tais como programas, livros didáticos, diretrizes, regras do estabelecimento entre outros) para a composição do planejamento são adaptados gradativamente pelo professor iniciante, que busca ferramentas diversificadas de trabalho enquanto consolida sua experiência (TARDIF; RAYMOND, 2000).

É significativo observar, também, que as entrevistadas que tiveram suas primeiras experiências na rede privada não fazem menção ao planejamento como um momento importante. Diante do relato de Margarida – e de suas vivências em uma escola privada e em uma instituição pública – sugere-se que o uso do material didático orientado e de uso obrigatório (em apostila),

muito comum na rede particular, faz com que esse momento do planejamento seja menos frequente que o programado para a rede pública.

Na escola particular, a gente tinha que seguir o material apostilado, ela [diretora – que era também coordenadora e proprietária da escola] não planejava com a gente, não. Mas... os planejamentos, da escola do Estado. Lá, nós planejávamos até demais, a gente até reclamava que era planejamento demais. A gente tinha o planejamento individual, individual assim, que era a coordenadora pedagógica. Tinha com os outros dois professores... todos os professores do segundo; esse era separado do planejamento da coordenadora. (Margarida)

Mesmo com uma vivência distinta, Lírio também faz relatos sobre seus momentos de planejamento, apesar das situações adversas impostas pelas condições da escola no meio rural.

Eu tinha o meu planejamento, eu anotava tudo no meu... meu caderno, os meus conteúdos, as minhas aulas, a forma como que eu ia ministrar a aula, e no período da manhã, eu me preparava nesse sentido. Lá, na casa onde eu ficava, eu ficava sozinho, né, a merendeira ia pra escola e eu podia ficar lá sozinho. Era até bom, porque eu dava uma olhada melhor nos livros que eu tinha levado e tal [...] Quando eu precisava de ajuda, ajuda mesmo, e eu ia para Rio Branco, pra zona urbana, eu pedia ajuda, algumas partes das vezes, da minha tia, professora, que, na época, ela era coordenadora também... (Lírio)

Assim como Lírio aponta a influência (e o auxílio) de sua tia na realização das atividades, outros entrevistados representaram vivências marcantes, na sala de aula, sob a influência do convívio pessoal. Logo, supõe-se que os saberes pessoais, oferecidos por meio do convívio com familiares e/ou com o ambiente de vida, são articulados às atividades docentes nas ações mais rotineiras. É possível sugerir que, de fato, os saberes pessoais estruturaram a personalidade e as relações que os professores têm com seus alunos (TARDIF, 2002).

Eu tinha um... Um aluno e ele tinha seis ou sete anos, aquela criança... Mas ele falava todo tipo de palavrão na sala de aula, era muito, muito mesmo. Eu dizia: “Uma palavra com P”, aí ele ia direto na palavra; naquela palavra... Era bem assim. falava assim, acredita? Credo... Eu falava com ele igual minha mãe falava comigo: “precisa lavar a boca com sabão, menino”! (Dália)

Quando eu saía pra levar os meus alunos pra educação física... porque tinha educação física, então, se é educação física, educação física eu não faço dentro da sala de aula e já acho errado. Eu sou mulher de educador físico, né, e vejo o exemplo dentro de casa como é que faz as coisas certas. Por que eu ia fazer educação física dentro da sala? (Rosa)

O combinado foi que eles poderiam me perguntar o que eles quisessem, tirar qualquer dúvida, e a gente ia conversar o mais abertamente possível; você não tem noção das coisas que eles me perguntaram? Eles me perguntaram tudo, tudo, tudo, tudo, tudo, tudo. Eles me perguntaram como se dava a relação entre homossexuais, eles me perguntaram sobre pornografia, eles me perguntaram sobre sexo oral, sexo anal, me perguntaram... Crianças do quinto ano, tipo, nove, 10 anos. Eu respondi tudo! [...] Falei tudo pra eles. Tipo quando eu falo com ela, com a minha filha. Tipo a minha filha, ela me faz algumas perguntas assim, que eu fico me perguntando de onde ela tirou de ideia, e eles sempre já têm uma pré-resposta, né, quando eles te perguntam, eles só querem confirmar o que eles estão pensando, se é coerente ou não, e quando tu responde que não tem a ver com o que eles pensavam: “Você não sabe de nada”, tá entendendo? [...] Então, eu tinha que responder pra eles, eu tinha que falar, responder tudo mesmo... Se sou honesta com ela [filha], por que eu seria desonesta com os meus alunos? (Alfazema)

Eu fico pensando que Deus é tão maravilhoso... Me ajuda tanto... [...] Quando tem alguém dando mais trabalho na sala, eu respiro fundo, tento ficar calma e penso: “Deus, me ajuda, por favor!” Aí eu consigo ficar calma, me animo, dá pra continuar. [...] Foi Deus que sonhou essa profissão para mim... (Margarida)

Outra fonte de saberes, mencionada ocasionalmente por alguns entrevistados, é a formação escolar anterior, enquanto os sujeitos de pesquisa ainda eram estudantes da educação básica. Um dos relatos mais incisivos foi indicado por Alfazema, que apontou como as influências de uma professora ruim repercutiram no seu processo inicial de socialização profissional.

Na primeira série, né, na época... Na época em que eu estudava. Eu tinha verdadeiro pavor da escola, ela me dava medo. Não era bem da escola, era mais da professora. Eu ainda lembro bem o nome dela, a cara dela, entendeu? Então, eu penso nisso, eu penso sempre... Por exemplo, eu acredito que a leitura tem que ser um prazer, né, algo que você faz porque você gosta, você tem o prazer de ler. Eu tento mostrar isso pras... pros alunos. E... e, na minha época, a leitura era vista como um castigo: “Ah, você não está se comportando, você vai ler agora em voz alta agora”. Essa

professora, que eu te falei, fazia isso como um castigo, entendeu? Hoje não, hoje os alunos fazem questão de ler, de participar da aula, entendeu, eles fazem questão disso, eles não veem isso como algo ruim; na minha época, eu via como algo ruim, pra mim era... tipo assim, era o limite do castigo, entendeu? [...] Tudo que eu quero é nunca fazer o que ela fazia! (Alfazema)

Apesar dessa lembrança ruim, Alfazema guarda, também, lembranças importantes das ótimas vivências com seus professores no ensino fundamental. O depoimento a seguir mostra claramente como ela associa ótimas vivências na sala de aula: a primeira como aluna e a segunda como professora. Ressalta-se que estes depoimentos foram feitos em momentos distintos da entrevista, mas estão fortemente associados.

Foi na oitava série. Foi lá que eu conheci a minha melhor professora de português. A melhor do mundo! Ela lia e fazia a gente ler com prazer, com vontade com gosto. E ela não tinha uma receita de bolo; ela fazia com que a gente viesse além da escola, além do que a escola pedia pra gente ler. Quanto mais eu lia as coisas que ela mandava, mais eu tive vontade de ler [...] É lógico que eu quero plantar coisas boas nos meus alunos. Pois é... Sabe aquela professora da oitava série. Aquela minha professora que eu te falei? Eu imitava ela direto com meus alunos. Eu fazia momentos de leitura compartilhada igualzinho ela fazia. Ela me influenciou demais, tá entendendo? (Alfazema)

Alfazema demonstra, assim, que há influência de sua formação anterior, enquanto estudante do ensino fundamental, em suas ações como profissional do magistério. Logo, os depoimentos feitos por Alfazema dialogam diretamente com as indicações feitas por Tardif e Raymond (2000, p. 216):

Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso.

É diante dessas influências que o professor forma/reforma sua identidade docente. Por isso, a associação entre os saberes e a identidade docente

são tão importantes à interpretação dos momentos marcantes de descoberta e sobrevivência experimentados pelos professores iniciantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por identificar os saberes docentes produzidos, mobilizados e/ou articulados pelos sujeitos de pesquisa e tidos, por eles, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira docente, identificou-se que os professores iniciantes procuram, por meio especialmente dos saberes da experiência, associar os demais saberes em suas práticas pedagógicas.

São os saberes da formação, com o apoio dos saberes provenientes dos materiais de ensino, os mais incisivos para o trabalho docente do debutante. Os sujeitos de pesquisa relataram que, diante de dúvidas e angústias iniciais, a consulta aos materiais de ensino e a revisitação aos estudos das disciplinas realizadas na licenciatura foram frequentes. Assim, o suporte desses saberes os auxiliou na conquista de mais saberes da experiência.

Ressaltando a importância dos saberes da formação, os entrevistados apontam os estudos da disciplina de “Alfabetização e Letramento” como os mais importantes ao trabalho do docente em classes dos anos iniciais do ensino fundamental, destacando que seus conteúdos se articulam às práticas que visam trabalhar hipóteses de escrita, diagnósticos de leitura e ações comuns relacionadas aos estudos de alfabetização. Os investigados destacam, também, que as disciplinas relacionadas aos “Fundamentos da Educação” são essenciais para a compreensão da realidade vivenciada pelos alunos e o contexto de carência social no qual vivem, influenciando em suas interpretações sobre a realidade docente (e, principalmente, discente). É fundamental salientar, entretanto, que os saberes da experiência são marcadamente ressaltados como os mais importantes para uma prática mais segura.

Na verdade, os resultados aqui apontados sugerem que os sujeitos de pesquisa valorizam significativamente os saberes da experiência, oriundos da socialização profissional, considerando estes como fundamentais ao bom envolvimento e ao prosseguimento de suas atividades docentes. Assim, procuraram compensar a inexperiência com a busca de saberes oriundos da formação e articulados aos possíveis materiais de trabalho, ou seja, das “ferramentas” mais viáveis ao cotidiano da sala de aula. Portanto, são os saberes da (ainda breve) experiência que trouxe aos sujeitos de pesquisa mais tranquilidade para dar prosseguimento às atividades corriqueiras de suas rotinas como docentes.

Os referidos achados da pesquisa reforçam a crença de que a longa trajetória de um professor (ainda iniciante) está permeada de múltiplos saberes e inumeráveis desafios. Tais desafios merecem ser considerados para a melhor iniciação dos professores no magistério, o que os levaria a desejar a docência como carreira – e não apenas como “destino”.

Portanto, é absolutamente necessário mais estudos sérios que apresentem – e pratiquem, como políticas públicas – estratégias para (re) conhecer que toda a escola precisa acolher estes profissionais, de modo que se sintam seguros, ao auxiliá-los a associar teoria e prática, articulando os saberes que já produziram e os tantos outros que ainda produzirão. Apenas assim, será possível sonhar (e alcançar) um cenário em que os professores iniciantes se sintam satisfeitos ao assumirem sua identidade docente como carreira a ser consolidada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2006.

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Escolas Multisseriadas: dados preliminares. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Educação e Sociedade no Brasil”, 2009, Campinas. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Educação e Sociedade no

Brasil”. Campinas, SP: UNICAMP, **Anais...**, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/caderno_resumo.pdf. Acesso em: 29 abr. 2016.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDDY, E. **Becoming a Teacher: The Passage to Professional Status**. New York: Columbia university Teachers College Press, 1971.

FRANCO, M.A.R.S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

FREITAS, H.C.L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 abr. 2016.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. C. (Ed.). **Knowledge base for beginning teacher**. Great Britain: Pergamon Press, 1989. p. 23-34.

LIMA, V.M.M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/pt-br.php>. Acesso em 08 dez. 2015.

MACENA, P.L. PEREIRA, C.P. Professores Iniciantes e sua formação continuada para atuação nas classes de alfabetização de uma escola em tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande. In: II Congresso Brasileiro de Alfabetização – II CONBALF. Campo Grande, 2015. **Anais...** Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/PROFESSORES-INICIANTES-E-SUA-FORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-PARA-ATUA%C3%87%C3%83O-NAS-CLASSES-DE-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-DE-UMA1.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

McDIARMID, W. G.; BALL, D. L.; ANDERSON, C. W. Why staying one chapter ahead doesn't really work: subject-specific pedagogy. In: REYNOLDS, M. C. (Ed.). **Knowledge base for the beginning teacher**. New York: Pergamon, 1989. p. 193-205.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 16-18.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Rev. bras. Estud. pedagog.** Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view-File/812/787>. Acesso em: 29 abr. 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2015.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p.27-42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso: 25 nov. 2015.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p.5-17, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 mai. 2016.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERUYA, T.K. et al. Classes multisseriadas no Acre. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília v.94, n.237, p.564-584, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a11v94n237.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. 150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Org.). **Exploring Teachers' Thinking**. London: Cassell Education, 1987. p. 105-123.

OS SETE SABERES DE EDGAR MORIM PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO

RÉGIS FLÁVIO VARELA DE OLIVEIRA

Pós-doutorando da Universidad de Desarrollo Sustentable – UDS, regisflaviovareladeoliveira@gmail.com;

ERIVANEIDE DOS SANTOS LIMA

Doutoranda do Curso de Ciências da Educação da Universidad de Desarrollo Sustentable – UDS, erivaneide242@gmail.com

RESUMO

Este estudo traz a discussão sobre os setes saberes necessários à Educação do futuro de Edgar Morin, onde aponta que a educação do futuro está intimamente ligada as nossas ações no presente e que tipo de educação queremos para as nossas futuras gerações. Para o desenvolvimento do mesmo foi realizada a pesquisa envolvendo uma Revisão Bibliográfica com análise da publicação já realizada por Edgar Morin. Temos como intuito apresentar este artigo e refleti-lo acerca do pensamento do autor que vincula os conhecimentos antigos com os vigentes, ressaltando a importância de não excluir os recursos tecnológicos, pois são privilégios para nosso intelecto deste novo século, fazendo-nos ponderar a respeito do nosso papel quanto preceptor do conhecimento e os princípios de educação que percorre por paradigmas reduzidos nos dias de hoje. E assim, assumir que a educação do futuro deve ter como prioridade ensinar a “ética da compreensão planetária, como reitera o quarto saber, implica entender a ética não como um conjunto de proposições abstratos, mas como atitude deliberada de todos os que acreditam, como Edgar Morin, que ainda é possível que sociedades democráticas abertas se solidarizem, mesmo que o caminho seja árduo e, por vezes, desanimador.

Palavras-chave: Educação. Saberes. Paradigmas.

INTRODUÇÃO

Neste artigo reescreveremos proposições sobre a proposta de Edgar Morin (2000) ao eleger os sete saberes necessários à educação do futuro. Em 1998, as edições da UNESCO no Brasil, editou, Educação: Um tesouro a descobrir de Jacques Delors. Nesse relatório da Educação para o século 21, foram estabelecidos 04 pilares da Educação Contemporânea: “Aprender a ser”; “Aprender a conhecer”; “Aprender a fazer” e “Aprender a conviver”. Os mesmos são fundamentais para que as informações possam ser transmitidas e, assim, a comunicação frente a realidade social atual.

O “aprender a ser” foi direcionado ao desenvolvimento do ser humano como um todo, levando-o ao hábito de pensar de forma crítica e autônoma; o “Aprender a conhecer” foi direcionado a constante aprendizagem de ter a capacidade de sempre se renovar; o “Aprender a fazer” direcionado para a interação entre o conhecimento teórico/prático, com a intenção de profissionalizar e o “Aprender a conviver” direcionado ao saber viver em comunidade, comunicar-se e respeitar a diferenças.

Dentro da perspectiva deste relatório, a UNESCO, convidou Edgar Morin, para expor suas ideias de como deveria ser a Educação do futuro, surgindo assim o livro, os sete saberes necessários a educação do futuro, onde Edgar Morin, tentou entender os saberes para encaixá-los na realidade da educação brasileira e enquanto planeta Terra.

Dessa forma, o trabalho tem como objetivo uma análise acerca das ideias de Edgard Morin observadas nesse livro, envolvendo os saberes necessário, de acordo com o autor, para a educação no futuro que favorecem para um melhor desenvolvimento da mesma para tanto, for realizada uma Revisão Bibliográfica.

O livro foi dividido em 7 capítulos e aborda questões filosóficas, crenças religiosas das culturas e civilizações ao situar a condição humana, acrescentando a importância do saber científico. Sendo assim, o livro aborda:

No capítulo 1: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão, destacando o intelecto, razão e ilusão, onde não há conhecimento que não esteja em algum grau, que não esteja ameaçado pela ilusão, quando tratamos da percepção de nossos sentidos, ou seja, o erro de percepção no sentido de perceber uma situação. Partindo dessa concepção Morin (2000, p. 45) diz que não há teoria científica imune para sempre contra o erro, tomando como

exemplo que os avanços tecnológicos surgiram para revelar alguns erros, podemos citar o uso microscópio nas análises dos seres invisíveis.

No capítulo 2: Nos princípios do conhecimento pertinente, fala sobre contexto, globalização, era planetária, situar os conhecimentos no contexto atual, onde as informações devem estar interligadas favorecendo no entrelace entre atividades diversas, incluindo o desenvolvimento de novas tecnologias da comunicação contribuindo com que todos os conhecimentos possam refletir de alguma forma no resto do mundo. Nenhum lugar é isolado ou independente, pois as distâncias diminuíram, os acessos as informações são reais com a presença da internet.

Segundo Morin (2000, p. 78) , o contexto dá o sentido ao acontecimento, pois o conhecimento não pode ser de forma isolada e insuficiente. Já o global proporciona a relação entre partes e todos, a sociedade como todo, está presente em cada indivíduo, nas suas linguagens, saberes e costumes, pois olhar só o todo não é suficiente para entender as partes.

No capítulo 3: Ensinar sobre a condição humana, fala sobre o ser humano em si, apesar das barreiras geográficas, somos todos seres humanos e devemos conhecer a nossa história. Para isso, devemos entender a “Era planetária” e a “Condição cósmica”. A “Condição terrena” irá nos mostrar que vivemos na terra e adquirimos uma identidade terrena, no entanto somos iguais no sentido da biologia, somos diferentes nas culturas, ou seja somos iguais nas diferenças.

No capítulo 4: Ensinar a identidade terrena, Morin (2000, p. 123) faz um retrospecto para a história do mundo, como o segmento dos principais humanos, evolução, diáspora, povos antigos, homo sapiens. “O mundo se torna cada vez mais um todo”, por este motivo precisamos desenvolver a identidade terrena a consciência terrena, aprender a viver, dividir, comunicar, desenvolver uma consciência ecológica, e educar a próxima geração para desenvolver essa consciência ecológica também.

No capítulo 5: Enfrentar as incertezas, ele fala sobre como lidar com as incertezas, ter precauções e resiliência com as informações, está preparado para as mudanças. Morin (2000, p. 125) fala que “Não existe apenas criação e inovações, mas existem também, destruições”.

No capítulo 6: Ensinar a compreensão, ele fala sobre encarar para entender os conhecimentos matemáticos é uma coisa, educar para entender a condição humana é outra coisa, precisamos tomar cuidado, pois vamos formar cidadãos. A compreensão significa ouvir e se colocar no lugar do outro, respeitando a empatia, simpatia, generosidade. Entender que é bom

para mim para não ser bom para o outro, e que as vezes precisamos abdicar minha vontade em prol de um bem maior.

Surge então, a ética da compressão, precisamos compreender de modo desinteressado e sem esperar nada em trocar. As culturas devem aprender umas com as outras, como a religião por exemplo. Só assim iremos aprender a compreender e respeitar as diferenças. Pois ao aceitarmos o outro reconhecendo as suas diferenças é o que favorece na nossa afirmação como seres humanos amplos e únicos; possível de ampliar sua visão, além de transformar as próprias ações moldando a interação com as pessoas.

No capítulo 7: A ética do gênero humano, seria a junção de todos os saberes, (2000, 106). onde a antropológica é uma cadeia de três termos; o indivíduo sociedade e espécie, que mexe com a consciência humana e que são bases para ensinar a ética do futuro. A complexidade de cada indivíduo, cultural, sociedade, costumes e ideologias são coisas biológicas própria do ser humano, pelo fato do ser humano ser multidimensional.

Dessa maneira, os sete saberes necessários à educação do futuro constituem eixos/ caminhos para tanto os que estão preocupados com o futuro dos pequenos e dos jovens, pois a educação tem que ser integral ao ser humano e, a totalidade é apenas a um de seus componentes como relata Morin (2000, 145). Dessa maneira, a educação do futuro deve responder aos problemas ignorados, pois a preocupação permeia em transmitir conhecimento dentro de uma estrutura social organizada e em eterna transição. Para os educadores é um grande desafio enfrentar como os novos saberes que estão notórios e que aporte terá estes novos saberes na educação do futuro.

No que lhe concerne, Edgar Morin (2000, p. 154) releva a sociedade atual e como os desiguais comportamentos se vinculam no meio do espaço acadêmico como uma construção mais altruísta, ligando as aprendizagens passadas e avançadas não descartando as tecnologias, que tantos benefícios transportou para a organização do saber de hoje. Outro ponto importante, consiste a respeito das ideias que são propagadas numa agilidade e os dinamismos de direção e articulação a respeito de transmissão de conhecimentos que seriam universais com interesse da maioria.

Pautando-se nas palavras de Morin (2000, p. 165), evidencia-se que os problemas não estão concentrados em nível educativo: como no primário, que é o primordial; no intermediário; nem no ensino superior, mas discorre sobre as adversidades específicas para cada um deles que necessitam ser mostrados, em razão dos buracos negros da educação que são desprezados,

minimizados e fracionados na metodologia de ensino. No entanto, deveriam ser posicionados no âmago das inquietudes da formação dos educandos que se tornarão cidadãos.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado a partir da leitura e análise do livro *Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro* escrito por Edgar Morin, para o desenvolvimento desse trabalho foi realizada uma Pesquisa Bibliográfica segundo Vergara (2000) é desenvolvida a partir de material já elaborado que favorece o levantamento de informações básicas.

A partir dessa pesquisa é possível coletar as informações de documentos já publicados realizando a busca, exploração e análise dos mesmos. Ao conduzi-la de forma sistemática contribui para o desenvolvimento de uma base sólida de conhecimento, facilitando o desenvolvimento da teoria em áreas onde já existem pesquisas, e também, identificando áreas onde há oportunidades para novas pesquisas (WEBSTER; WATSON, 2002 apud CONFORTO, 2011, p. 1)

Ao realizar uma Revisão Bibliográfica desse material tem-se a possibilidade de conhecer as ideias dos autores, suas abordagens e pensamentos acerca de uma temática podendo viabilizar a identificação de novas perspectivas. Favorece, também, na certificação de que a pesquisa foi realizada com um embasamento teórico e científico firme.

Toda teoria pode, em algum momento, ser questionada e uma nova ser proposta. Nesse sentido, a ciência nunca é definida; está sempre revendo seus posicionamentos, refazendo sua compreensão e explicação da realidade. Ora, para reformular teorias, propor novas, é preciso conhecer as que já existem. Por isso, a necessidade de revisão da bibliografia que existe. (HENRIQUES; MEDEIROS, 2010, p. 61-2)

Dessa forma, em uma pesquisa científica, a revisão da bibliografia é importante nos trabalhos acadêmicos que contribui o desenvolvimento de uma nova proposta a partir de pesquisas já realizadas fornecendo uma base conceitual, além de dispor de informações básicas para que o pesquisador possa compreender e explicar as realidades apresentadas partindo da concepção de que a ciência não é acabada.

Assim, a revisão bibliográfica proporciona ao pesquisador a realização de um trabalho partindo das contribuições dos estudos já publicados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão

O autor começa refletindo sobre o “Erro e a ilusão”, de acordo com o pensador, a mente é permeada por eles desde o homo sapiens. Dessa maneira, aconselha um pensamento que conecta, mas desprende todos os enfoques existente no cosmo. Posiciona o conceito como adverso e secundário pois, supõe que está em contínua transformação. Afirmando que, apenas, as pessoas são preparadas para instruir e adquirir conhecimento.

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. (MORIN, 2003, p. 20)

Com isso, o desenvolvimento do conhecimento científico é vital para a detecção dos erros e de lutas contra ilusões. De acordo com Gomes (2006, p. 238) diz que o “conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro”.

Assim, Embora o desenvolvimento do conhecimento científico seja necessário, também, é relevante distinguir e suprimir as ilusões que resulta das teorias científicas. Mas, não pode tratar sozinho das questões epistemológicas, filosóficas e éticas. De acordo com Lakatos e Marconi (2011) compreende a ciência como a sistematização do conhecimento.

Em relação aos erros intitulados pelo autor, apresenta paradigmas que permeiam o homo como seus erros intelectuais, erros da razão, mostrando que existe uma racionalidade dos erros, estabelecendo teorias e as refutando, posto que a educação tem como incumbência desvendar o caminho

a seguir, da mesma maneira as incertezas acarretadas pelas desordens arbitrárias em qualquer transferência de conhecimento.

Portanto, esse primeiro saber é referente às ilusões e aos equívocos do conhecimento, enfatizando-se que o processo educativo não promove o ensinamento do que é o conhecimento, sendo apresentado como algo concluído. Assim como aponta, Morin (2002, p. 85) “É necessário também ensinar que o conhecimento comporta sempre riscos de erros e ilusões, e tentar mostrar quais são suas raízes e causas”.

Desta forma, a educação inclusiva e sustentável trata-se da que suscita a proveniência dos erros, pauta-se na lucidez e distancia-se das ilusões, constituindo a educação em um processo de natureza crítica e consequente.

Os princípios do conhecimento pertinente

Conhecimento é o ponto chave e ao mesmo tempo emblemático, seja contemporâneo de cunho político, econômico, financeiro, antropológico; é essencial e fundamental. “O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas.” (Morin, 2003, p. 4). Assim, temos um paradigma no novo milênio. Como ter acesso às informações e como articular e organizar? O autor coloca esse questionamento para refletir a respeito do global, o multidimensional, o complexo.

Tudo isso confronta com a educação do futuro, pois as incoerências tornam-se invisível no contexto, no global, no multidimensional e no complexo. Fazendo um paradoxo em relação a educação em realce, pois o modelo que temos de educação por ensino disciplinar é o incumbido por validar apenas a parte e não o todo. Entretanto, é vital que o estudante veja o todo para que tenha um ponto de vista de totalidade para que o entendimento seja posto em uma grande conjuntura.

O problema do conhecimento é um desafio porque só podemos conhecer, como dizia Pascal, as partes se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem. [...] Ora, hoje vivemos uma época de mundialização, todos os nossos grandes problemas deixaram de ser particulares para se tornar mundiais. [...] Todos os problemas se situam em um nível global e, por isso, devemos mobilizar a nossa atitude não só para os contextualizar, mas ainda para os mundializar, para

os globalizar; devemos, em seguida, partir do global para o particular e do particular para o global. (MORIN, 2003, p. 1-2)

Logo, a educação do futuro deverá promover conhecimento do todo para se permitir a resolução de problemas, desde os mais complexos aos mais substanciais no curso do entendimento. Sendo assim, se o aluno consegue resolver os problemas gerais, estará mais capaz para solucionar os problemas mais inerentes.

Considerando-se esse segundo saber, que é alusivo aos princípios do conhecimento pertinente, este é pertencente ao território, composto nas práticas sociais e na cultura. Segundo Morin (2002, p. 86) “o conhecimento pertinente não é fundado numa sofisticação, mas numa amplitude que consiste em contextualizar o saber.

Em outras palavras, somos reprodutores de pensamentos desagregados que suprimi e comprova uma mão dupla de mundo, inadequadamente discrepante em todos os conceitos como explica Morin (2002) : sujeito/objeto, corpo/alma; matéria/espírito.

Ensinar a condição humana

A humanidade é única e distinta, temos uma grande diversidade cultural e temos que ter humanidade com os nossos semelhantes, pois não estamos sozinhos no planeta. Todos nós fazemos parte do universo; universo esse que devemos proteger e bem preservado para as nossas futuras ascendências.

A identidade de um povo está em sua cultura contribuindo para a sua singularidade no mundo. Em decorrência do grande número de povos existentes no planeta observa-se inúmeros costumes e tradições gerando assim, uma diversidade cultural.

[...] ao discutirmos sobre cultura temos sempre em mente a humanidade em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência. São complexas as realidades dos agrupamentos humanos e as características que os unem e diferenciam, e a cultura as expressa. Assim, cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos.” (SANTOS, 1983, p. 07)

Sabe-se que a globalização interfere nas interações culturais, decorrente da interação entre as pessoas de diversos lugares do planeta gerando

uma proximidade entre esses povos favorecendo na expansão de seus conhecimentos e pensamentos.

Tudo isso irá influenciar na nossa educação do futuro, pois as futuras gerações, necessariamente, devem conhecer a diversidade da cultura planetária da qual fazem parte conforme Morin (2000, p. 47) afirma que “estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.”

Debater e a identidade do ser humano, afirmando que o mesmo trata-se de um complexo de circunstâncias históricas, sociais, culturais, psíquicas, biológicas e físicas, constando que o destino da humanidade é multifacetado e aberto, demandando a integração dos saberes, visando reconstruir o indivíduo que se encontra como um recorte.

Ensinar a identidade terrena

O quarto saber diz respeito à compreensão humana, alertando o paradoxo da época atual, que afirma que apesar da ampliação dos meios de comunicação, encontra-se presente a incompreensão, de maneira que o entendimento entre os indivíduos demanda esforços de generosidade e empatia, sendo o acolhimento uma ação voltada contra a discórdia, a discriminação e os racismos.

É preciso ensinar a compreensão humana, porque é um mal do qual todos sofrem em graus diferentes. Começa na família, onde filhos não são compreendidos pelos pais e os pais não entendem seus filhos. Pode continuar na escola, com os professores e os colegas. Continua na vida do trabalho, no amor e acho que temos que ensinar também a enfrentar as incertezas. Porque em todo destino humano há uma incerteza desde o nascimento. (MORIN, 2015, p. 2)

Dessa forma, a compreensão humana é defendida por Morin (2015) o seu ensinamento por iniciar dentro do contexto familiar, além de abranger outros setores sociais, dentre eles, a instituição escolar que favorece na compreensão das suas vivências.

Segundo Morin (2000) o planeta terra é um turbilhão de movimentos desprovidos do centro organizador e não um sistema globalizado. Isso implica na consciência da condição humana, pois o pensamento planetário requer um pensamento policêntrico focados nas culturas de mundo. Futuramente ensinar a identidade terrena, ou seja, a cultura do mundo

terreno é o que defende Morin (2000, p. 65) ao dizer que “educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária para a identidade e a consciência terrena.

Enfrentar as incertezas

A quinta abordagem segundo Morin (2000) relata os fatos históricos enfrentados na realidade da vida humana, pautadas em situações vivenciadas de formas inesperadas, onde o cotidiano das pessoas apresenta pontos esperados e inesperados, tornando imprevisível o futuro da história humana, assim, também como continua sendo uma aventura desconhecida.

Com a velocidade dos processos complexos ligados aos fatores determinantes sócios econômicos, dentre outros, faz-se perceber as incertezas no progresso uma vez que de um lado está a possibilidade de crescimento e do outro a possibilidade do incerto, acontecem através da tomada de consciência de história de mundo ou realidade da nossa era planetária.

Um dos tópicos discutido ainda pelo autor em estudo foi relatar a “história criadora e destruidora”, explicitando o surgimento de duas vertentes em dois pontos destacados, onde o primeiro relata que o novo para ser novo é preciso nunca ser revelado para não perder sua novidade, caso contrário deixará de ser novo. Já no segundo, relata que em hipótese alguma a criação pode ser conhecida de forma antecipada, caso contrário deixará de ser uma criação, tal inovação dita antecipadamente pode causar uma destruição na criação.

A incerteza do conhecimento está no âmago da questão epistemológica. Desde os tempos mais remotos o homem pergunta-se pelo ato de conhecer, pela forma como se processa o conhecimento, pelo grau de certeza e de objetividade, enfim, pelas potencialidades e limites do conhecimento. (MARTINAZZO; DRESC, 2013, p. 2)

Assim, a educação do futuro pressupõe enfrentar as incertezas de forma consciente, observando as ideias e teorias que por sua vez não refletem porém mostram a realidade que pode estar oculta, cabe à reflexão e ação da realidade das ideias. Ações essas que podem provocar “os circuitos dos riscos e preocupações, os circuitos dos fins e meios e os circuitos das ações nos contextos”. Conforme aborda Morin (2000, p. 88).

Na história da humanidade, infelizmente, vimos acontecer o possível se tornar impossível e vice-versa, portanto para a educação do futuro vale

aprender lhe dá com as incertezas esperando o inesperado e trabalhando pelo improvável.

De acordo com Morin (1991, p. 221) “o problema cognitivo é o problema cotidiano de cada um e de todos. A sua importância política, social e histórica torna-se decisiva.” Dessa forma, o autor apresenta o desenvolvimento do pensamento complexo importante por perpassar várias esferas dentro do contexto social.

Nesse contexto, tem-se o homem como sujeito participante, mas complexo e que não é compreendido a partir de modelos simples e por sua complexidade surge a necessidade e importância da análise de cada parte sem descrever o todo, e vice-versa.

Ensinar a compreensão

Trata-se de o sexto saber da educação que é capaz de enfrentar a incerteza, sendo necessário que essa invista em métodos e estratégias capazes de suprirem eventuais eventos não previstos, atuando com as informações provenientes e obtidas com o decurso temporal. Desta maneira, a integração de identidades através dos domínios disciplinares do saber leva ao diálogo da condição planetária, referente à educação comprometida com formatos novos de solidariedade, considerando o futuro dos seres humanos numa perspectiva de caráter planetário, sendo este o sexto saber.

O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro. Lembremo-nos de que nenhuma técnica de comunicação, do telefone à Internet, traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade (MORIN, 2003, p. 93).

Dessa forma, é necessário e fundamental o desenvolvimento da aprendizagem da compreensão por contribuir de forma significativa para os saberes disciplinares, para tanto, requer que seja realizado um trabalho transversal e multidisciplinar que favorece a compreensão do ser humano.

Para Morin (2000), trazer a Discursão da importância de ensinar a humanidade a compreender as incompreensões encontradas no cotidiano

da história da humanidade, é uma ação louvável, pois faz uma ponte com a ética deixando de lado o egocentrismo levando o indivíduo a pensar no outro e entendendo que não somos os donos da razão se comparando feitos juízes que sabem e julgam todas as coisas.

O autor em estudo ainda discute a complexidade da consciência humana que permeia a inteligência levando o outro a compreender e refletir sobre as falhas humanas, entendendo que a compreensão necessita ser mútua e essa deve ser a tarefa da educação do futuro, saber superar a incompreensão como relata Edgar Morin (2000).

A ética do gênero humano

O sétimo saber é voltado à educação associada à sustentabilidade, que é tido como a relevância da antropoética, devendo, desta feita, estar associada a educação com a ética do gênero humano, enfatizada pela autonomia individual, de forma que a participação comunitária e a consciência do planeta são elementares.

Promove-se, desta forma, a educação voltada para a hominização no ínterim de humanização. Neste sentido Morin (2000, p. 105) acrescenta que “a cultura, no sentido genérico, emerge destas interações, reúne-as e confere-lhes valor. Indivíduo/sociedade/espécie sustentam-se, pois, em sentido pleno: apoiam-se, nutrem-se e reúnem-se. (Idem)

[...]a concepção complexa do gênero humano comporta a tríade indivíduo/sociedade/espécie. Os indivíduos são mais do que produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas o mesmo processo é produzido por indivíduos a cada geração. As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. A cultura, no sentido genérico, emerge destas interações, reúne-as e confere-lhes valor. Indivíduo/sociedade/espécie sustentam-se, pois, em sentido pleno: apoiam-se, nutrem-se e reúnem-se. Assim, indivíduo/sociedade/espécie são não apenas inseparáveis, mas coprodutores um do outro. Cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros. (MORIN, 2003, p. 105)

Assim, a ideia central é apresentar que os indivíduos, a sociedade, as espécies são inseparáveis e, portanto, são coprodutores um do outro. E qualquer tentativa inconsequente de dissociar esses elementos causaria uma regressão na concepção do gênero humano ao invés de contribuir para o

desenvolvimento do conjunto da autonomia individual, da participação em comunidade e do sentimento de pertencimento a espécie humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da obra o autor aborda aspectos relacionados à educação como proposta de mudança na política, na cultura e na sociedade. Para que ocorram essas mudanças são apresentados saberes que refletem a realidade em todo o mundo dentro do contexto educacional.

Diante das abordagens feitas, identificou-se a importância das indagações apresentadas por Morin (2000), pontuando a necessidade de instrução desses sete saberes necessários à Educação do futuro. Para tanto, o autor aponta que não tem intenção de alterar os projetos de ensino, mas, aponta a respeito de uma integração das disciplinas, onde ambas se combinem, se ajustem, possam caminhar em conjunto e que o aluno tenha a visão do todo e, não de forma fragmentada. Havendo uma mudança no pensamento, deixando de lado a visão do que é subdividido, pois dessa maneira não há condições de se compreender a realidade do todo.

Posto isso, identificou-se que os desafios começam na renovação das ideias e da compreensão sobre o real, o mundo e o nosso próprio conhecimento, cabendo aos educadores que formarão os educadores do futuro que meditem a respeito de suas concepções e paradigmas.

Chega-se ao final, imaginando a aplicação desse modelo de ideologia apontada por Morin (2000), que tal leve os envolvidos nesse processo educacional a ensinar e aprender a aprender, desenvolvendo projetos maiores educacionais com dimensões planetárias. A educação passa a ser apontada como essencial à compreensão humana em todos os níveis e segmentos educacionais.

Portanto como professores e educadores praticamos mudanças; essa necessita nascer em cada um, para saber semear esses saberes, é preciso uma resignificação do fazer pedagógico dos envolvidos no processo, implementando mudanças que a humanidade precisa. A reflexão é essencial e devem estar em concordância as ideologias de Edgar Morin (2000), para poder começar a fazer “algo novo”, possível e ético; pois o conhecimento compromete em tomadas de decisões, contribui na busca por um caminho para a cidadania terrena.

REFERÊNCIAS

CONFORTO, C. Edivandro et al. **Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos**. 8º Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento e de Produto, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2205710/mod_resource/content/1/Roteiro%20para%20revis%C3%A3o%20bibliogr%C3%A1fica%20sistem%C3%A1tica.pdf> Acesso em: 03 out. 2021.

HENRIQUES, Antonio; MEDEIROS, João Bosco. **Monografia no curso de direito**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINAZZO, Celso José; DRESC, Óberson Isac. **A compreensão do princípio da incerteza e suas implicações no processo de educação escolar**, 2013. ISSN Eletrônico: 2236-9767. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/1716>> Acesso em: 05 out. 2013.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**, Tradução Eloá Jacobina, 8. ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

_____. **Da necessidade de um pensamento complexo**. Tradução de Juremir Machado da Silva, 2003. Disponível em: <<http://cuidadosintegrativos.com.br/pdf/necessidade-de-um-pensamento-complexo-edgar-morin.pdf>> Acesso em: 05 out. 2003.

_____. **Edgar Morin: “É preciso ensinar a compreensão humana”**. Fronteiras do Pensamento, 2015. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/entrevistas/edgar-morin-comprensao-humana>> Acesso em: 05 out. 2021.

_____. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O método IV.** As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Lisboa: Europa--América, 1991.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya 8. ed. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Oliveira, Cristiane Kessler de, et al.. **Formação Docente:** Aprendizagem por Competências, 24º Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade: Ensino Híbrido. Núcleo de Educação online: FACCAT, 2019. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/187497247-Formacao-docente-aprendizagem-por-competencias.html>> Acesso em: 06 out. 2021.

SANTOS, J. L. **O que é cultura.** São Paulo: editora brasiliense, 1983

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DA CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

ERALDO SANTANA DE SOUZA

Mestrando do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, ess.eraldo@gmail.com;

PAULO CÉSAR GEGLIO

Doutor pelo curso de Educação, da Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, pcgeglio48@gmail.com.

RESUMO

Considerada uma linguagem universal, a música se faz presente em nossa vida desde o nascimento, proporcionando prazer e satisfação. Abrindo caminho para o despertar da criatividade, a música pode facilitar a aprendizagem. Aliado a isso, ela também promove a socialização, pelo fato de ser uma arte. Com essa perspectiva, apresentamos nosso trabalho cujo objetivo foi analisar a contribuição da música para o ensino de biologia, por meio da percepção dos professores de uma escola estadual do município de Areia, na Paraíba. Para isso realizamos a aplicação de questionários e escalas de Likert para 4 professores. Os resultados mostram que a música é significativa no contexto de ensino, no que diz respeito à aprendizagem, e torna a aula mais lúdica, dinâmica, além de ajudar na apreensão de conceitos científicos, considerados de difícil memorização. Os resultados também evidenciam que existem muitas formas de utilizar música para ensinar o conteúdo, no entanto, o ponto mais citado e que mais chamou atenção entre os docentes foi a produção de paródias. Constatamos que os professores abordados possuem uma percepção positiva quanto à música como recurso pedagógico, e todos concordaram que a aula se torna melhor e mais atrativa quando se utiliza música.

Palavras-chave: Ludicidade, Processo ensino-aprendizagem, Recurso pedagógico, Metodologias inovadoras, Paródias.

INTRODUÇÃO

O presente artigo¹ apresenta um recorte de pesquisa de conclusão de curso de graduação em Ciências Biológicas.

A relevância² da música em minha vida se deu desde muito antes de começar a presente pesquisa. Da mesma forma, o “ser professor” chamou minha atenção há muito tempo. Tanto a música como o ensino são áreas que possuem suas peculiaridades e foi exatamente o interesse por ambas as áreas que me fez vislumbrar uma ligação entre elas. A vivência que tenho com a música antecede até mesmo a época do ensino médio e coincide com o momento do ensino fundamental. A música está presente em meu cotidiano desde a formação na educação básica. Sou músico-guitarrista profissional há quatorze anos e a música contribui para minha formação acadêmica e docente, além de se constituir fonte de renda.

No início da minha vida acadêmica não acreditava que a música poderia ser uma aliada para as atividades de ensino, a não ser que optasse por cursar licenciatura em música, pelo contrário, acreditava que as duas áreas poderiam, em algum momento, entrar em conflito e que a música não poderia ser utilizada como um recurso nas práticas de ensino e aprendizagem.

Podemos arriscar dizer que é bastante raro encontrar uma pessoa no mundo que não aprecie algum som, seja da natureza, como o canto de um pássaro, ou do ser humano, como uma canção qualquer (FERREIRA, 2012, p. 9). A partir dessa constatação, percebemos o valor que o som pode alcançar quando desejamos por meio dele exprimir algo para outrem. É por meio do som da voz, por exemplo, que a maioria dos professores comunica e ensina. Quando ouvimos pela segunda ou terceira vez uma música, que tocou em algum momento especial de nossa vida, seja em um momento bom ou ruim, lembramos imediatamente da ocasião apenas por ouvir o som, a melodia, a harmonia ou a letra daquela canção. Esse mecanismo pode se repetir em sala de aula, ou seja, a música, pode se constituir em uma aliada em potencial da aprendizagem.

- 1 Pesquisa de conclusão de curso realizada em 2018 no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do prof. Dr. Wilson José Félix Xavier.
- 2 No segundo e terceiro parágrafos iniciais, divergindo dos demais, optei pela narrativa na primeira pessoa do singular. Tal escolha se deu uma vez que resumo, por meio de uma breve narrativa, minha experiência particular com a música.

A música, definida de maneira ampla, é o ordenamento do som. O ruído de rádio emite sons, mas não de uma forma ordenada, logo, não é classificado como música. Dentre suas principais características, está que ela é uma linguagem universal; com ela nos expressamos de forma que uma pessoa falante de um idioma consegue entender outra que fala um idioma diferente, mesmo não compreendendo a letra que está sendo cantada, pois, a música é constituída por outros elementos além da letra. “A organização desses sons se perpetua em uma linguagem universal, trazendo uma ideia muitas vezes de tempos imemoriais, em que o domínio da escrita não era tão corriqueiro” [...] (SILVA, 2017, p. 13). A harmonia, a melodia e o ritmo são outros elementos que a compõem. A sociedade em que vivemos é, indubitavelmente plural, assim convivemos diariamente com diversas formas de cultura, de pessoas, crenças e também com uma pluralidade cognitiva. Essa pluralidade revela as variadas formas de aprender. Então, é probo e pertinente que professores – nesse caso de biologia e de ciências naturais - incluam nas suas aulas diferentes recursos pedagógicos, no intuito de alcançar de forma mais ampla e variada os diferentes alunos.

No decorrer dos anos a procura por novas metodologias de ensino tem motivado educadores e pesquisadores da educação a buscarem novos caminhos e metodologias inovadoras. Para Brighenti, Biavatti e Souza (2015 p. 283), os desafios encontrados pelos docentes durante a carreira e a presença das tecnologias no mundo contemporâneo exigem dos professores novos métodos e meios de ensino. As preocupações com os métodos de ensino já estavam presentes desde a chegada dos Jesuítas em 1549 e constavam nos documentos produzidos pela Companhia de Jesus. “A Companhia em 1551 já havia redigido o primeiro plano de estudos, mas somente em 1599 tornou-se mais precisa a nova versão, apresentando sugestões a partir dos resultados” (LACANALLO, *et al.*, s/d, p. 3).

A prática de associar conhecimento à música vem se mostrando presente desde muito tempo. “Muitos filósofos do passado viam a música e a ciência como profundamente ligadas e inseparáveis e viam o mundo com um senso de unidade que se perdeu em nossa era da especialização” (GEORGE L. ROGERS, 2016, p.41).

No Brasil a aprovação da Lei nº 11.769 de 2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. A lei trata da educação musical. Devemos ressaltar que educação musical é diferente de uso da música para a aprendizagem de outros saberes. Ainda assim, a utilização da música com esse fim pode abrir caminho para a interdisciplinaridade,

além de ser uma atividade lúdica. Silva (2017, p. 24) partilha do nosso entendimento ao afirmar que “[...] a música, em seu cerne, tem a essência da interdisciplinaridade: ela está presente nas mais diversas situações de nossa vivência, a todo momento”.

Considerando a facilidade com que a música é aceita, assimilada e difundida entre os adolescentes e jovens, buscamos analisar se a música, que é uma forma de arte que está presente no cotidiano dos estudantes, é percebida pelos professores como um recurso que auxilia na aprendizagem. Assim, a pesquisa ora apresentada concentra-se em investigar a percepção de professores sobre a contribuição da música para o ensino dos conteúdos de ciências naturais (ou de biologia).

Nesse sentido, apesar de estudos a respeito da inserção da música no ensino foram e continuam sendo feitos (a exemplo do presente estudo), cremos que, nenhum estudo se esgota, nenhuma discussão é fechada. Em dias contemporâneos, educadores vêm sendo desafiados a buscar metodologias mais eficazes de ensino, diversificar e facilitar a aprendizagem com a verificação e utilização de recursos alternativos. Muitos docentes concordam que a utilização de recursos inovadores e metodologias diversificadas podem contribuir significativamente com o aprendizado, porém, ainda percebemos resistência por parte de alguns educadores.

Diante do exposto, o estudo sobre a percepção de professores a respeito da utilização da música no ensino de biologia se faz necessário, legítimo e a contribuição da academia para a melhoria da qualidade desse ensino é recomendável. A escola é defendida como um local de socialização que deve incluir todas as formas de cultura, no intuito de criar um ambiente onde todos possam ser assegurados de manifestar suas ideias e ideais. A cultura, por sua vez, é um elemento que nutre todo o processo educacional. A música, por ser uma dimensão da nossa experiência humana e um elemento solene da cultura, deve fazer parte da escola. O corpo docente escolar, portanto, seria beneficiado com estudantes mais interessados, participativos e mais inseridos no processo de ensino; já os estudantes seriam contemplados com uma aprendizagem mais espontânea, leve e divertida de conteúdos que, muitas vezes, são considerados por eles como chatos ou pouco atrativos. Conforme afirma Ferreira (2012, p. 13), “Com a música, é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo”. Tal processo de aproveitamento da música como recurso pedagógico para o ensino de outros saberes pode ter impacto em toda escola, o que, conseqüentemente,

impactaria grande parte da sociedade no sentido de motivação e leveza de aprendizados. “A música é parte integrante do cotidiano da humanidade. Ela, além de movimentar o corpo e acionar as ideias, é plena de imagens e símbolos que podemos extrair e proporcionar discussões educativas para aprendizagem” (SILVA, 2017 p. 19).

Em suma, trazer elementos musicais para o ensino pode implicar mudanças em variados segmentos da sociedade e, lançar mão de pesquisas nesse sentido pode aprimorar o entendimento sobre como utilizá-la de maneira mais adequada dentro da sala de aula.

METODOLOGIA

Tipo da pesquisa

Quanto aos procedimentos técnicos, este estudo caracteriza-se por pesquisa de campo. Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, em que, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 70) “[...] o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo”. Essa abordagem tem foco no caráter subjetivo do objeto analisado, o que permite que seja estudado determinadas particularidades ou experiências individuais.

Local e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, localizada na zona urbana do município de Areia – PB. Por questões éticas, a instituição não terá seu nome divulgado. A coleta de dados foi realizada com 04 (quatro) professores, 02 (dois) ensinam biologia no ensino médio e 02 (dois) ensinam ciências no ensino fundamental na escola estadual local da pesquisa.

Instrumentos de coleta de dados

Para coleta de dados utilizamos o questionário semiestruturado e a escala de Likert, ambos foram aplicados simultaneamente aos docentes em junho de 2018. O questionário se caracteriza como um instrumento ou programa de coleta de dados que consiste numa série ordenada de perguntas

que devem ser respondidas pelo informante (respondente) (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 108). Tal questionário é composto de 09 (nove) questões; sendo 03 (três) fechadas ou objetivas, 01 (uma) aberta ou subjetiva e 05 (cinco) mistas.

De acordo com Backes, Colomé, Erdmann e Lunardi (2011, p. 438) o campo da pesquisa qualitativa possui diversas possibilidades metodológicas e isso permite um processo dinâmico de utilização de novos procedimentos de coleta e análise de dados. Diante disso, um outro procedimento de coleta de dados adotado neste trabalho, conforme dito anteriormente, foi a escala de Likert. Criada em 1932 pelo norte-americano Rensis Likert, ela consiste em um tipo de escala de resposta psicométrica que mede as atitudes e o grau de conformidade do respondente com uma questão ou afirmação. Esse tipo de escala de atitude, junto com a escala de Thurstone, se destacam em pesquisas científicas. “A escala de Likert é constituída por cinco itens que variam da total discordância até a total concordância sobre determinada afirmação” (BERMUDES *et al.*, 2016, p.7).

Por questões metodológicas, decidimos entrar em contato com os professores por intermédio de e-mails e redes sociais, e nesses termos, redigimos formalmente um texto, que posteriormente foi encaminhado aos educadores, que concordaram em contribuir com a pesquisa. Dessa forma, o questionário e escala de Likert foram confeccionados e enviados por e-mail, para que os professores respondessem e enviassem de volta. Todos os educadores se mostraram bastante receptivos e demonstraram, como foi pedido, comprometimento e fidedignidade em suas respostas.

Análise e apresentação dos dados

A apresentação dos dados obtidos após a análise está demonstrada no trabalho por meio das respostas dos professores no questionário de sondagem, sendo estas representadas na forma de citações, para listar a correlação das respostas obtidas. As respostas obtidas por meio da escala tipo Likert, foram apresentadas com gráficos.

Por razões metodológicas e de espaço, ponderamos por representar neste trabalho as questões de maior importância e relevância, capturadas com o questionário e com a escala de Likert. Por questões éticas, os sujeitos da pesquisa não tiveram seus nomes divulgados. Nesse caso, achamos necessário criar uma modalidade para representar suas respostas. Desse modo cada professor foi definido por “P”, seguido de uma numeração, nesse

caso, de 01 a 04. Então, identificamos cada professor como P1, P2, P3 e P4, onde os docentes P1 e P4 ensinam biologia na escola local da pesquisa e os docentes P2 e P3 ensinam ciências. Tal procedimento se fez necessário para melhor registrar as respostas, visto que a questão mista pede que cada professor faça comentário, assim como na escala de Likert, na qual as respostas - que são apresentadas por um nível de concordância, discordância ou indiferença - necessitam ser sistematizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação do questionário e escala de Likert aos 04 (quatro) professores, realizamos a triangulação dos dados coletados, convertendo em informações as questões consideradas mais relevantes. Inicialmente, nos dispomos a analisar as respostas obtidas nos questionários e, posteriormente, analisamos as escalas de Likert. Dessa forma, ponderamos por dividir o capítulo de análise dos resultados em dois subtópicos: no primeiro, tratamos de questões que envolvam aprendizagem utilizando música e questões acerca das diferentes formas de utilização da música em sala de aula, ambas com base nas respostas obtidas nos questionários; no segundo subtópico, discutimos questões sobre percepção e valores dos docentes acerca da música como um instrumento de ensino, com base no nível de concordância ou discordância obtidas com as respostas nas escalas de Likert.

A questão da aprendizagem e formas de utilização da música em sala de aula

Uma das questões, trata sobre a importância da utilização da música como um recurso pedagógico no ambiente escolar, onde o objetivo da questão era compreender se o docente considera importante sua utilização. Diante de tal questionamento, todos os quatro professores (100%) responderam que sim; consideram importante a utilização da música como um recurso pedagógico no ambiente escolar. Apresentamos a seguir as respostas dos docentes.

Além de tornar a aula mais lúdica e divertida para o aluno ainda ajuda na memorização dos conhecimentos, principalmente em biologia, disciplina em que há termos considerados de difícil memorização, a exemplo da nicotinamida adenina dinucleotídeo (P1).

Porque se torna uma aula dinâmica, saindo da rotina e os alunos gostam, principalmente quando se seleciona músicas com um ritmo que eles gostam, que estão adequadas à idade deles. Se torna aulas inesquecíveis (P2).

Além de ser um recurso didático-pedagógico acessível, por ser de baixo custo, a música desperta a criatividade dos alunos e oportuniza relações interdisciplinares de maneira lúdica, além de romper as barreiras da educação tradicional, se aproxima das atividades culturais, que também se constituem indispensáveis para o aprendizado do educando (P3).

O docente P4, afirma que a música permite um ensino prazeroso, o que irá desencadear mais resultados positivos e conteúdos assimilados. Através das respostas, é possível constatar que 02 (dois) dos(as) professores(as) deram destaque para o poder de ludicidade que a música detém. Autores como Jagher e Shimin (2015, p. s/p) acrescentam que “A música constitui um elemento fundamental para desenvolver as capacidades de expressão e comunicação, de imaginação criativa e atividade lúdica, favorecendo o sentido de participação e a integração dos sujeitos”.

Além da ludicidade, o docente P1 acrescenta ainda a capacidade da música de ajudar na apreensão de termos biológicos considerados de difícil memorização. Reconhecemos que a música cantada, nesse caso, seria uma boa estratégia, para a qual o termo químico-biológico, exemplificado na resposta pela docente supracitada, seria memorizado juntamente com a canção.

A docente P2 atribui mérito à música, utilizada no intuito de ensinar, ao afirmar que aulas com música podem se tornar inesquecíveis, caso a canção utilizada se adeque à idade e gosto rítmico dos alunos. O docente P3 reconhece a acessibilidade da música enquanto recurso didático-pedagógico, contribuindo para despertar a criatividade, oportunizando relações interdisciplinares, rompendo as barreiras da educação tradicional e que sintetiza uma aproximação da escola com as atividades culturais. “Dessa forma, cabe afirmar que a música é algo presente entre nós, em nossa convivência servindo como expressão, é por meio dela que o sujeito exprime sua criatividade, imaginação, dons ou aptidões” (SILVA; PEREIRA; MELO, 2015, p.3). Oliveira, Rocha e Francisco (s/d. p.1) acrescentam ainda que “A música como recurso didático pedagógico é uma linguagem alternativa moderna e lúdica para o ensino de Ciências e Biologia entre tantas outras”.

Foi possível também abordar no questionário se os docentes utilizam música em suas aulas (quesito 4). Todos os docentes (100%) afirmaram que utilizam ou já utilizaram músicas como recurso pedagógico em sala de aula.

O docente identificado por P1, afirmou que utiliza ou já utilizou música em sala de aula através de paródias. Da mesma forma, o docente identificado por P2 também afirma que já fez uso de música em sala “com produção de paródias, cordel e interpretação da letra da música com conteúdo biológico” (P2).

Percebemos assim que, enveredando pelo mesmo caminho do docente P1, o docente P2 também utiliza paródias em suas aulas. Não obstante, ele vai além, e usa literatura de cordel e/ou interpretação de letras de cunho biológico. Tais respostas, onde os docentes citam a literatura de cordel sendo utilizada em sala de aula, elucidam a importância da cultura regional para o tema, onde remonta a formação da poesia nordestina.

Nesse sentido, aproveitando da diversificação de temas que são tratados nos folhetos, o cordel pode ser uma opção de auxílio em sala de aula, assim como a música. Vendo por esse prisma, ao invés de utilizarmos apenas um recurso, poderíamos também mesclar a utilização de música e cordel, e esse pode ser um tema abordado em estudos futuros.

Além de também citar a análise de letras, o docente identificado como P3 contextualiza sua resposta acerca de como utiliza ou utilizou música em sala e, novamente, a produção de paródias aparece na resposta, que segue.

Músicas que se relacionavam com determinado conteúdo. Através da análise da letra da música, identificar os conceitos científicos que se pretendia abordar. Também na construção de paródias, levando em consideração os conceitos estudados (P3).

O docente P4, da mesma forma dos demais, afirma ter utilizado música através de “conceitos cantados como paródias”. Constatamos que as paródias se configuram como uma ferramenta artístico-pedagógica popular entre os educadores; o qual abarcou, nesse quesito especificamente, um índice percentual de 100% de recorrência, sendo citada inúmeras vezes nessa e em outras questões, ao longo do questionário. Assim, é probo notar que o uso de paródias foi o ponto que mais culminou entre as respostas.

A paródia surge como uma ferramenta para complementar as aulas de forma que a torne mais dinâmica, e que consequentemente irá despertar o interesse dos alunos como também facilitar a assimilação dos conteúdos trabalhados, pois o lúdico proporciona prazer, fazendo surgir a memorização em longo prazo, sendo de grande importância no processo ensino aprendizagem (SILVA; PEREIRA; MELO, 2015, p.2).

Desde o nascimento somos envolvidos pela música. O canto de ninar cantado pela mãe embala a criança, o qual mesmo sem a criança compreender a linguagem da música, acredita-se que esta possa fazer com que a criança escute e inclua em seu mecanismo de comunicação/aprendizagem. “No contexto educacional a música é uma habilidade a ser trabalhada e explorada pelos alunos” (SILVA; PEREIRA; MELO, 2015, p. 4). Então as paródias surgem como uma alternativa aparentemente fácil para auxiliar no ensino de conteúdo científico. Assim, percebemos uma grande aceitação por parte dos professores abordados com relação à paródia e que esse tipo de recurso musical é o mais utilizado. O local no qual os professores sujeitos da pesquisa lecionam já foi ambiente onde estudamos e desenvolvemos projetos de ensino da licenciatura, e desse modo, temos um certo conhecimento da metodologia de ensino da maior parte dos professores abordados. Com base nisso, acreditamos que a paródia é a estratégia mais utilizada pelo fato da acessibilidade com que ela se encontra. Nesse caso em específico, não há composição autoral de paródias por parte dos alunos na maioria dos casos. O que existe é a utilização de paródias prontas sobre dado assunto, que são buscadas na internet, o que pode facilitar de certo modo sua utilização, visto que a livre composição demanda mais tempo, energia e exige mais criatividade por parte dos alunos. Tal conclusão é baseada em experiências passadas com paródias, que tivemos enquanto alunos da escola local de nossa pesquisa na disciplina de história.

A questão seguinte (quesito 5), trata sobre a capacidade da música enquanto recurso pedagógico de tornar a aula mais significativa. Diante da presente questão, todos os docentes (100%) concordaram que as aulas se tornam mais significativas com música. As respostas são apresentadas a seguir.

A integralização entre música e conteúdo produz bons resultados na maior parte da turma. Só os que já são naturalmente desinteressados (que hoje são parcela significativa das salas de aula) que permanecem no desinteresse (P1).

Não dá para trabalhar todos os conteúdos com música, mas com certeza alguns deles se tornam bem significativos e mais interessante quando envolve a música (P2).

A sala se torna um ambiente mais prazeroso e de maior interação entre os indivíduos, tornando-os mais participativos. Fugindo da educação tradicional que utiliza o livro como principal recurso (P3).

O docente P4, afirmou que “pode-se trazer o gosto pelo conteúdo através de um gosto musical (questionário respondido em junho de 2018). Seguindo parte da percepção do docente, Silva (2017, p.36) confirma que toda a tradição escolar contribui para que o aluno tenha uma atitude de passividade e desinteresse, principalmente, porque a escola não tem necessariamente acompanhado a evolução que a circunda. De maneira geral, nitidamente notamos a importância que os educadores abordados concebem à música se utilizada corretamente em sala, não com fins de entretenimento, mas com fins educativos.

Notamos, ainda, que o docente P2 exprime boa percepção, afirmando que não dá para trabalhar todos os conteúdos com música. É importante salientar aqui que nem toda música possui teor educativo, e algumas são concebidas exclusivamente para entreter, se abstendo de trazer qualquer mensagem mais relevante e trabalhada. Assim como o docente P2, também entendemos que não dá para utilizar música em todos os conteúdos, mas que um saber escolar aliado à uma boa canção pode contribuir significativamente para o entendimento, produzindo sujeitos sãos e críticos. Mesmo com alguns docentes exprimindo relativamente boas percepções acerca da significatividade didático-pedagógica da música, compreendemos que é necessária uma formação específica, inicial ou continuada, a fim de capacitar o educador que deseja trabalhar com música, pois, como a música é a mais popular de todas as artes, muitas vezes também entendemos erroneamente que não precisamos de formação para sua utilização, e é justamente disso que trata a questão seguinte.

O quesito permite compreender se a formação inicial ou continuada do professor(a) preparou os educadores para incluir música como um recurso didático-pedagógico nas aulas de biologia ou ciências (quesito 7). Todos os docentes (100%) afirmaram não ter recebido, em sua formação inicial ou continuada, preparação para incluir música como auxílio didático nas aulas de biologia ou ciências. Nota-se uma formação deficiente, no que concerne à preparação para inclusão de manifestações artísticas na educação ou de metodologias contemporâneas. “Como se não bastasse, a dificuldade de modificar o tradicional, muitas vezes os professores não conseguem participar de cursos de formação continuada, que possivelmente aborde essa modalidade, fazendo com que eles também enfrentem problemas nessa empreitada” (SILVA, 2017, p.59).

Dessa forma, notamos que todos os docentes abordados, mesmo sem formação, utilizam ou já utilizaram desse recurso em suas aulas em algum

momento. Isso implica dizer que – e somos passíveis a reconhecer nesta pesquisa – que todos os docentes pesquisados, reconhecem a importância da música utilizada no contexto educacional. Assim, devemos reconhecer a riqueza pedagógica que a música – de maneira geral – carrega consigo. E talvez, um dos fatores que explicam os docentes pesquisados reconhecerem o valor da música e utilizá-la, pode estar relacionado ao fato deles verem outros colegas trabalhando com esse instrumento, visto que 100% alegam utilizar.

Visto as deficiências de formação docente supracitadas na discussão anterior, tentamos através da questão subsequente, compreender se, mesmo sem formação alguma para trabalhar com música, eles conseguiriam citar alguma maneira de utilizá-la para ensinar o conteúdo em sala (questão 6). Diante do exposto, todos os professores (100%) responderam que sim. Comentando sobre como utilizaria, o docente P1 citou as paródias (P1, questionário respondido em junho de 2018). O docente P2 também cita as paródias em sua resposta, aliado à sua livre composição e outros contextos:

No planejamento pode-se selecionar os conteúdos que serão possíveis trabalhar envolvendo a música e pensar como fazer. Através do estudo da letra da música que tenha um conteúdo biológico afim, através de paródias, composição pelos próprios alunos... a produção de cordel também é muito interessante e muito aceita pelos alunos. Na minha experiência profissional o que eles mais gostam são as paródias (P2).

O docente P3 cita que uma boa maneira de utilizar música em sala seria ao “Utilizar a letra da música para identificar os conceitos científicos, de acordo com o conteúdo abordado” (P3, questionário respondido em junho de 2018). Caminhando por essa mesma vereda, Oliveira, Rocha e Francisco (s/d) afirmam que:

A música pode ser utilizada como recurso pedagógico em várias disciplinas. Muitos conceitos biológicos são apresentados nas letras de música, em diferentes estilos musicais. Partindo deste pressuposto, podemos considerar a música como um recurso didático-pedagógico, que auxilia a popularização da ciência, principalmente nas aulas de Ciências e Biologia (OLIVEIRA; ROCHA; FRANCISCO, s/d, p.3).

Da mesma forma dos docentes P1 e P2, o docente P4 também cita as paródias, afirmando que trabalharia “Induzindo os alunos para que preparem

uma paródia de um dado conteúdo através de seu próprio gosto musical (P4, questionário respondido em junho de 2018). A música, como sabemos, consegue despertar diferentes habilidades no aluno, além, de permitir a expressão de sentimentos, criatividade, ideias, valores culturais, além de ser um recurso facilitador da aprendizagem (SILVA, 2017, p.33).

Seguindo com a discussão, buscamos agora compreender quais são os fatores que podem dificultar a utilização da música em sala de aula, na percepção de cada docente (quesito 9). As respostas são exibidas a seguir.

Em minha opinião, o que dificulta a utilização – não apenas da música, mas também de outras metodologias inovadoras – é o alto nível de desinteresse por parte dos alunos. Há outro fator a ser considerado: muitos alunos ainda têm aquele pensamento tradicional de que a aula é quadro-professor-caderno e quando tentamos fazer uma aula diferente, ouvimos: “quando a aula vai começar?” (P1).

Não vejo grandes dificuldades. O fator tempo acho que é o que mais dificulta. Mas quando o professor sabe tocar algum instrumento musical como o violão facilita bastante. Hoje em dia tá bem mais fácil com o avanço da tecnologia, temos bastante meios de reproduzir as músicas, como os celulares, caixinhas de som portátil, a internet na escola, tudo isso facilita. (P2).

Acredito que a falta de co-relação da música selecionada como o conteúdo abordado, podendo não se alcançar o que se pretende, então o professor deve estar atento a esse ponto. A falta de uma formação mais específica para que os professores se tornem mais aptos a utilizarem essa ferramenta de forma coerente. Além da falta de vontade que, infelizmente, alguns professores apresentam, em trabalhar com soluções e ferramentas inovadoras em sala de aula. O que levaria a uma melhoria significativa no aprendizado (P3).

O docente P1, destaca que os alunos têm uma compreensão puramente tradicional de ensino e, quando o educador se dispõe a sair da zona de conforto ou passividade e procurar novas metodologias de ensino, muitas vezes recebem desaprovação por parte dos alunos, que subentendem que tudo o que for distinto de quadro-livro-professor não pode ser considerado como aula. Além disso, mais uma vez o professor chama a atenção para o desinteresse dos alunos. Tal fenômeno se constitui em um desafio para o educador, que tentará ensinar ao aluno que não está apto a receber o conhecimento. Assim, entendemos que talvez isso possa se caracterizar no maior desafio para o professor na atualidade; ensinar ao aluno que não deseja aprender.

Com uma percepção diferente, o docente P2 afirma inicialmente que não vê grandes dificuldades em utilizar música em sala, porém em seguida ressalta que o tempo pode dificultar a execução dessa metodologia, nesse caso, referindo-se ao sujeito que não possui vivência com música, pois também cita que esse problema é minimizado quando o sujeito sabe tocar um instrumento. Ainda considerando o fator tempo, nos deparamos com uma questão curricular; música é uma área de peculiar complexidade, e por isso demanda bastante tempo para ser compreendida e trabalhada, e ainda a escola, muitas vezes, é organizada de maneira que dificulta a introdução dessa cultural e atemporal riqueza.

O professor P4, citou que alguns dos fatores que podem dificultar a utilização de música em sala de aula é a “Ausência de instrumentos e/ou prática com os mesmos” (P4). Novamente, entramos na defesa de uma formação específica para se trabalhar com música, e que também a organização da escola – ou falta dela – pode dificultar sua utilização.

Por fim, em outro momento, objetivamos compreender como os docentes avaliavam seu próprio conhecimento para trabalhar com música no ensino do conteúdo científico em sala de aula (quesito 8). Diante disso, todos os educadores (100%) avaliaram seu autoconhecimento como razoável. Apesar dos professores em sua totalidade afirmarem não receber preparação para trabalharem com música em sala de aula, como vimos no quesito de número 7, eles consideram-se razoavelmente aptos para inclusão dessa arte no ensino.

Percepção e valores dos docentes

Neste subtópico discutiremos os resultados com base na escala de Likert, com o objetivo de compreender a percepção e os valores dos docentes com relação à música. Assim, apresentamos gráficos para ilustrar as respostas e facilitar a compreensão, bem como fazer comparações.

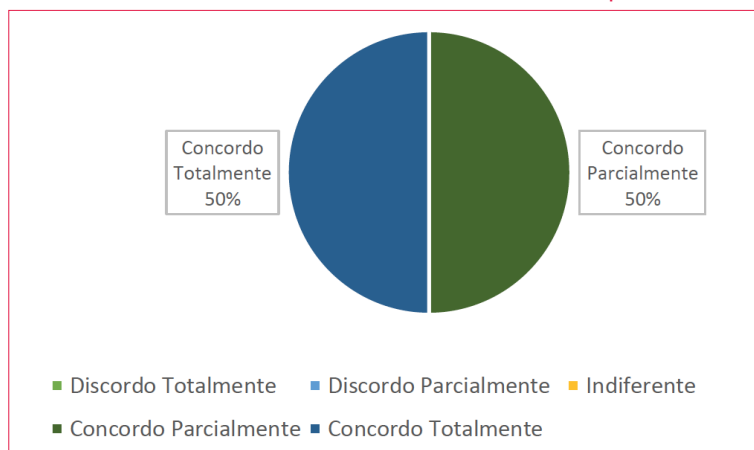
Discorrendo de maneira sucinta sobre uma questão inicial, afirmamos por meio da escala de Likert que a música pode se constituir em uma aliada em potencial da aprendizagem. Diante da afirmação obtivemos uma frequência de concordância total de 100%, isto é, todos os docentes concordaram totalmente com a afirmação. Assim é pauta nossa pesquisa, ao percebermos a riqueza pedagógica advinda da música, assim como os sujeitos da pesquisa também o reconhecem. Seguindo esse mesmo sentido, Silva (2017, p. 9) acrescenta que “A música é parte integrante do cotidiano da

humanidade. Ela, além de movimentar o corpo e acionar as ideias, é plena de imagens e símbolos que podemos extrair e proporcionar discussões educativas para aprendizagem escolar”.

Posteriormente, afirmamos que a aula com música se torna mais atrativa e agradável. Notamos, após análise das respostas que houve um percentual de 100% de concordância total no que tange à agradabilidade e atratividade da aula com música. Assim, como a música também é um agente de entretenimento, podemos aprender - ou ensinar - de um modo mais leve e agradável ao incluirmos música no planejamento. Pontualmente, alguns estudantes podem até refutar uma aula onde o professor “modernize” a sua metodologia, porém, dificilmente se sentirá incomodado se essa metodologia incluir música, pois ela faz parte do cotidiano deles.

Em outra afirmação, dizemos que a inserção de música no ensino trará um melhor desenvolvimento artístico para os alunos. De maneira geral, os professores concordam que a inserção da música no ensino fará com que arte, cultura, ensino e aprendizagem se coadunem. O gráfico 1 ilustra a percepção dos docentes.

Gráfico 1: Percentual de professores que consideram que a inserção de música no ensino trará um melhor desenvolvimento artístico para os alunos.



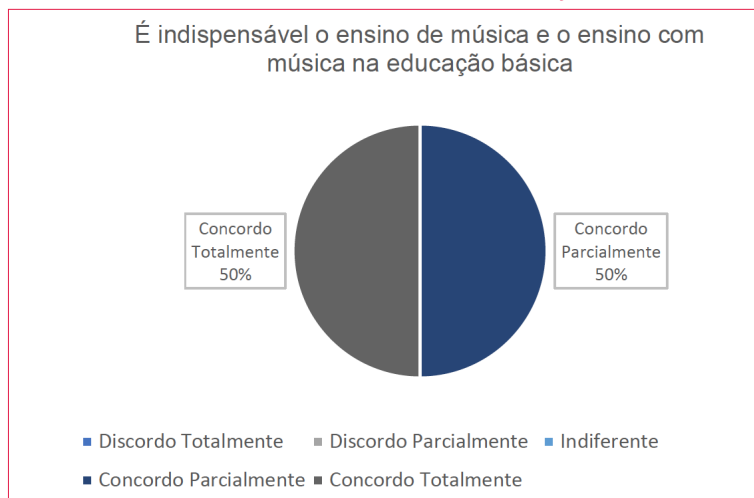
Fonte: autoria própria (2018)

É importante destacar que metade dos professores concordam, mas, parcialmente da afirmação, o que implica dizer que mesmo concordando com a questão, os docentes em questão se encontram próximos do limiar de uma indecisão, ou seja, não concordam de maneira absoluta. Isso pode

ocorrer pela falta ou pouco conhecimento com relação à música, utilizada no ensino.

Logo em seguida, tecemos uma discussão acerca da música utilizada no processo de ensino, ao afirmar que é indispensável o ensino de música e o ensino com música na educação básica. Nesse sentido, as respostas variam da concordância parcial (50%) à concordância total (50%). Isso significa que metade dos professores tem certeza absoluta acerca da afirmação e metade não detém uma certeza absoluta, o que pode acarretar mudanças de opiniões mais facilmente. As percepções/opiniões são apresentadas a seguir, no gráfico 2.

Gráfico 2: Percentual de professores que consideram indispensável o ensino de música e o ensino com música na educação básica



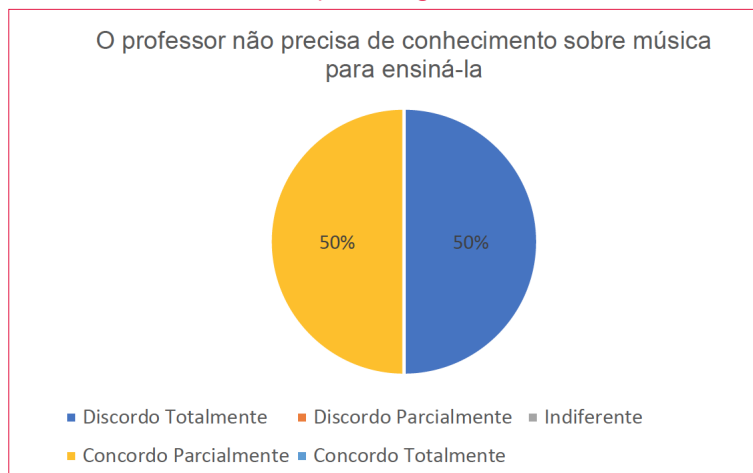
Fonte: autoria própria (2018)

É importante ressaltar que “ensino de música” é diferente de “ensino com música”. O primeiro consiste no ensino propriamente dito de música, onde os educandos estudam música especificamente através da disciplina Música. Diferentemente da primeira, o “ensino com música” consiste em ensinar determinada disciplina com auxílio de música de diversas formas, o qual já citamos algumas em nosso trabalho. Nesse segundo caso, a música deixa de ser uma disciplina e passa a ser um auxílio ou ferramenta didática, a qual é utilizada para ensinar uma outra disciplina. Ainda assim, essas duas modalidades de utilização de música ainda se encontram com certa desvalorização no país em tempos contemporâneos.

Há várias décadas, a educação musical se encontra praticamente ausente das escolas brasileiras. Sua ausência nos currículos se explica por vários fatores, entre os quais, merece destaque sua perda de identidade enquanto disciplina. Este processo tem seu ponto alto em 1971, com sua transformação num dos componentes da disciplina Educação Artística (LOUREIRO, 2010, p. 108).

Apontando para a preparação do educador para se trabalhar com música, afirmamos que o professor que utilizar música em sala de aula para ensinar o conteúdo não precisa de conhecimento prévio algum sobre tal. As respostas são exibidas no gráfico 3, que se segue.

Gráfico 3: Percentual de professores que consideram que o professor que utilizar música em sala de aula para ensinar o conteúdo não precisa de conhecimento prévio algum sobre música

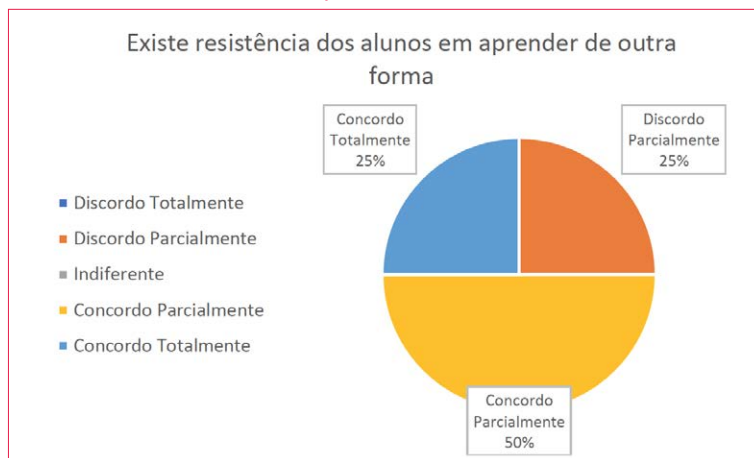


Fonte: autoria própria

Os resultados obtidos sobre o tema apontam para uma divergência parcial de percepções e/ou ponto de vista: os docentes P1 e P3 concordam parcialmente de que o professor não precisa de conhecimento prévio algum para ensinar utilizando música, já os docentes P2 e P4 discordam totalmente de tal afirmação. Desse modo, Simões (2016, p.94) segue pelo mesmo caminho e concorda com os educadores P2 e P4, ao afirmar que “As artes, assim como os outros campos do saber, têm as suas especificidades. Assim não se pode esperar que um profissional sem habilitação específica consiga desincumbir-se da função de ensinar quaisquer das artes de maneira eficaz”.

Trazemos para nossa discussão também a questão da aprendizagem tradicional e, afirmamos que existe uma resistência por parte dos alunos em aprender e estudar de uma outra forma, de maneira mais ativa, refletindo, problematizando, levantando hipóteses. As respostas foram relativamente distintas, o qual são mostradas no gráfico 4, que se segue.

Gráfico 4: Percentual de professores que consideram que existe resistência dos alunos em aprender de outra forma



Fonte: autoria própria (2018)

Como notamos, dois docentes concordam parcialmente (50%), enquanto um educador concorda totalmente (25%), enquanto um educador discorda parcialmente (25%), que exista uma resistência por parte dos alunos em aprenderem de maneira mais ativa. A docente P1, a única docente a concordar totalmente com a afirmação, é a mesma que traz uma discussão deveras relevante em discussões anteriores deste trabalho. Nesses termos, achamos sua opinião/percepção pertinente, e trazemos para a discussão, que se segue.

[...] Há outro fator a ser considerado: muitos alunos ainda têm aquele pensamento tradicional de que a aula é quadro-professor-caderno e quando tentamos fazer uma aula diferente, ouvimos: “quando a aula vai começar? (P1).

O discurso da docente nos chama a atenção por nos alertar que tal problema não é individual, mas sim, coletivo. Isso nos faz reforçar a premissa de que educação não se faz de forma individual, isolada, educação é edificada em conjunto e com isso, todos os atores escolares se beneficiarão

diretamente de boas ou más ações aplicada ao contexto de ensino. Assim vemos que, hora o professor se sente desmotivado, hora se encontra conformado com sua metodologia, muitas vezes arcaica, hora são os alunos que não desejam aprender de outra maneira que não seja a tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à contribuição da música para a aprendizagem, verificamos que a música é percebida como sendo significativa no contexto educacional, na percepção dos professores, ao passo que todos (100%) utilizam música nas aulas, mesmo que pontualmente ou frequentemente, e, isso demonstra que eles acham importante sua utilização. Todos consideram que aula com música torna a aula mais significativa (100%), e consideram que a música pode se caracterizar como um agente estimulador da aprendizagem em sala de aula (100%).

Ao longo do estudo, certificamos que a música carrega consigo muitas possibilidades de utilização em sala, seja no uso ou composição de paródias – forma de utilização citada inúmeras vezes pelos educadores abordados – seja na análise de letras de cunho científico que muitas canções trazem, no intuito de apreender conceitos científicos considerados de difícil “memorização” que são trazidos nas letras, seja uso de literatura de cordel juntamente com música ou seja utilizando a criatividade para dar asas à inovação, vendo e fazendo perceber as aulas de Ciências e Biologia a partir de outro prisma, mais lúdico e prazeroso.

Caminhamos, assim, para modificar o paradigma da rotina, do ensino tradicional. No entanto, não defendemos aqui um ensino excludente de nenhuma forma, excluindo-se o tradicional e olhando somente para o moderno. Contudo, a sociedade está em constante dinâmica de desenvolvimentos tecnológico, social, cultural, artístico e educacional. Portanto, a escola precisa acompanhar esse ritmo frenético da contemporaneidade, para que, num futuro próximo, não venha tornar-se obsoleta.

Também observamos que os docentes não tiveram capacitação ou uma formação específica para trabalharem com música em sala. Dessa forma, constatamos que os professores abordados possuem uma percepção ainda pouco apurada quanto à música como recurso didático-pedagógico, ao passo que, todos concordam que a aula tem um salto significativo de qualidade quando se tem a utilização de música de maneira adequada, porém alguns professores tem uma percepção de que o educador não precisa de

conhecimento específico sobre música para ensiná-la, e também, nem todos concordam totalmente que a inserção trará um melhor desenvolvimento para os alunos, alguns concordam apenas parcialmente.

Em suma, constatamos a predominância de uma percepção puramente positiva por parte dos educadores pesquisados.

Longe de caráter conclusivo ou definitivo, este trabalho pode dar abertura para outros trabalhos e pesquisas nessa área, visto o vasto repertório que temos nas mãos se soubermos trabalhar corretamente com música.

REFERÊNCIAS

BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R.H.; LUNARDI, V. L. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas.** O mundo da saúde, São Paulo: 2011. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf>. Acesso em 27 de junho de 2018.

BERMUDES, W. L.; SANTANA, B. T.; BRAGA, J. H. O.; SOUZA, P. H. **Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações.** VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/RJ, v.18, n.2, p. 7-20, maio/ago. 2016, Disponível em: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/viewFile/1809-2667.v18n216-01/5242>>. Acesso em 26 de junho de 2018.

BRIGHENTI, J; BIAVATI, V, T; SOUZA, T, R. **Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos.** Revista GUAL, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 281-304, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n3p281/30483>

FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula.** 8. ed. São Paulo: contexto, 2012.

JAGHER, S.; SHIMIN, E. S. **A música como recurso pedagógico no ensino de biologia.** Participante do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) SEED/PR 2014/2015. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_bio_artigo_salete_jagher.pdf>. Acesso em 05 de julho de 2018.

LACANALO, L, F; SILVA, S, S, C; OLIVEIRA, D, E, M, B; GASPARIN, J, L; TERUYA, T, K. **Métodos de ensino e de aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático.** S/d. Doutorandas em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PR. Doutores em Educação – Docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá -Pr.

OLIVEIRA, A. D.; ROCHA, D. C.; FRANCISCO, A. C. A ciência cantada: um meio de popularização da ciência e um recurso de aprendizagem no processo educacional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., Belo Horizonte, 2008. Anais. Belo Horizonte: Cefet-MG, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/biologia_artigos/musica_ciencias.pdf>. acesso em 02 de julho de 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROGERS, G. L. **The Music of the Spheres: Cross-Curricular Perspectives on Music and Science.** Revista Music Educators Journal. National Association for Music Education: 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0027432116654547>. Acesso em julho de 2020.

SILVA, L. C. T. **Música:** Um suporte didático no ensino de Língua Portuguesa. 2017. 127 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação). Olford Walters College and University. Pilões. 2017.

SILVA, E, S; PEREIRA, I, B; MELO, S, M, F. **O uso da música no ensino de biologia: experiências com paródias.** Congresso inovação tecnológica de Arapiraca, 2015.

SIMÕES, S. N. A importância da educação musical em antigas civilizações e no Brasil com a aprovação da Lei nº. 11.769/2008. **Revista Espaço Acadêmico** – nº 184 – setembro, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/30118/17235.pdf>> Acesso em 01 de julho de 2018.

PERCEPÇÕES DE ALUNOS E ALUNAS SOBRE O ENSINO/ APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA *CAMPUS IV/UFPB*

FRANCISCA TEREZINHA OLIVEIRA ALVES

Universidade Federal da Paraíba - E-mail: ftoalves@yahoo.com.br

ALINE CLEIDE BATISTA

Universidade Federal da Paraíba - E-mail: alinecleide@yahoo.com.br

RESUMO

O texto apresenta resultados de uma pesquisa realizada com alunos e alunas do Curso de Pedagogia do *Campus IV* da Universidade Federal da Paraíba/UFPB. A pesquisa ocorreu durante a vivência de atividades realizadas com o componente curricular Ensino de Matemática, que é obrigatório na estrutura do curso e ministrado no 7º período. Para a realização da coleta de dados foi utilizada a escrita de memorial no início e no final das atividades do componente. O objetivo da pesquisa foi investigar a relação que os alunos e alunas tinham com a Matemática antes e depois de cursarem Ensino de Matemática. Para tanto, foi solicitado que representassem suas percepções com relação a Matemática, em forma de um texto e um desenho para que se pudesse tecer considerações no que se refere a aprendizagem ocorrida. Na análise dos dados se considerou dois memoriais por participante da pesquisa no sentido de compreender as possíveis mudanças ocorridas, ao vivenciarem as atividades do componente curricular. A análise dos memoriais indicou que houve mudanças significativas das percepções dos alunos e das alunas com relação a Matemática no que se refere: a aprendizagem dos conteúdos conceituais e procedimentais; a possibilidade de aprender e de ensinar a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma prazerosa e interativa; a compreensão de que é possível pesquisar, estudar e produzir materiais didáticos para o trabalho com a Matemática; além da percepção que o pedagogo e a pedagoga também são professores e professoras que ensinam Matemática.

Palavras-chave: Pedagogia, Ensino de Matemática, Memoriais.

INTRODUÇÃO

A finalidade desse texto é apresentar os resultados de uma pesquisa que foi realizada com alunos e alunas do 7º período letivo do Curso de Pedagogia *Campus IV* da Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Tal pesquisa decorreu das atividades realizadas dentro do componente curricular “Ensino de Matemática” obrigatório no sétimo período do curso. O *Campus IV* da UFPB está dividido em duas unidades situadas nas cidades de Rio Tinto e Mamanguape/PB. O Curso de Pedagogia fica na Unidade de Mamanguape e funciona desde o ano de 2006.

A pesquisa se refere a percepção de alunos e alunas do Curso de Pedagogia sobre a Matemática e seu ensino. São olhares suscitados a partir das atividades realizadas no componente curricular. Os resultados da pesquisa são fruto de uma ação cotidiana de realizar a escrita de memoriais sobre a aprendizagem/percepção de alunos e alunas sobre a Matemática. O exposto no presente texto é um recorte/seleção de alguns desses memoriais feitos ao longo dos anos no componente curricular. Neste sentido, foram aplicados/realizados com as turmas memoriais para entender o que pensam e o que sabem sobre a Matemática. O objetivo da pesquisa foi investigar a relação que os alunos e alunas tinham com a Matemática antes e depois de cursarem o componente curricular “Ensino de Matemática”, que faz parte da estrutura do curso. Para tanto, foi solicitado que representassem suas percepções com relação a Matemática, em forma de um texto e um desenho para que se pudesse tecer considerações no que se refere a aprendizagem ocorrida.

O Curso de Pedagogia *Campus IV* foi criado pela Resolução nº 70/2006 de 12 de julho de 2006 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão/ CONSEPE da UFPB. Suas atividades se iniciaram no segundo semestre letivo de 2006, tendo como finalidade a formação de pedagogos e pedagogas para atuarem na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, além das atividades de gestão e espaços não escolares (FAHEINA; ALVES, 2017).

No contexto atual, o Curso de Pedagogia conta com dois Projetos Pedagógicos de Curso: um PPC regulamentado pela Resolução N° 70/2006 e o outro PPC pela Resolução N° 14/2019. Tais PPC convivem no contexto atual em virtude das necessidades de conclusão das turmas. A seguir detalharemos sobre a estrutura geral deles.

A criação do Curso de Pedagogia *Campus IV* se deu em consonância com os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, Lei de nº 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação/CNE).

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia *Campus IV* contempla vários eixos formativos com a carga horária total de 3.210 horas, assim distribuídas: 1.680 dedicadas para os conteúdos básicos profissionais, 360 horas para estágios curriculares obrigatórios, 1.140 horas para os conteúdos complementares obrigatórios, 120 horas para os conteúdos complementares optativos e 270 horas para os conteúdos complementares flexíveis. Destacamos que a distribuição da carga horária do Curso de Pedagogia *Campus IV* está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (BRASIL, 2006). Dentro dos eixos formativos, destacamos os “ensinos”, que são componentes específicos para o trabalho com os conteúdos que contemplam as diversas áreas de conhecimento, como é o caso da Matemática.

Com relação ao PPC regido pela Resolução Nº 14/2019, tem um total de 3.480 horas, distribuídas como: 1.755 como conteúdos básicos profissionais (conteúdos obrigatórios, prática pedagógica e estágio supervisionado); 1.725 como conteúdos complementares (conteúdos complementares obrigatórios, conteúdos complementares optativos, conteúdos complementares flexíveis). Os Processos e Métodos do Ensino da Matemática estão dentro dos conteúdos complementares obrigatórios.

No que se refere a pesquisa ora aqui discutida, os dados são resultados do “Ensino de Matemática”, componente curricular pertencente ao PPC regido pela Resolução Nº 70/2006. Tais dados passaremos a discorrer no presente artigo.

METODOLOGIA

Para a escrita do presente texto nos debruçamos a olhar a Matemática e o seu ensino com a finalidade de entender como alunos em formação a compreendem e pensam o seu ensino na futura vida, como profissionais da educação. Por seu processo histórico, a Matemática, ainda tem sido vista como uma área de conhecimento de difícil compreensão por uma boa parcela de alunos, como também o prevailecimento da crença tradicional do ensino e aprendizagem da Matemática, ou seja, que só se aprende Matemática se esta

estiver sendo ensinada de uma forma que o professor seja o único detentor do saber; que seja trabalhada como repetição e memorização de regras e também faça uso do treino exaustivo de cálculos. Tal fato tem contribuído para que muitos alunos e alunas venham a desenvolver uma certa antipatia pela Matemática na Educação Básica, o que também poderá se repetir em cursos de formação inicial em licenciaturas, como é o caso de Pedagogia.

Outras questões que nos chamam a atenção, já no próprio Curso de Pedagogia, se referem a pequena carga horária destinada ao Ensino da Matemática. Geralmente são componentes curriculares com uma carga horária pequena que não permitem que se trabalhe com mais profundidade os conteúdos necessários a formação profissional dos alunos e das alunas. Há também de se considerar a ênfase em questões metodológicas e uma formação generalista “que inclui nesta os conteúdos matemáticos, ditos necessários para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (ALVES, 2007, p.71), que fatalmente irá impulsionar que pedagogos e pedagogas, após a formação, se vejam diante do desafio de ensinar o que nem sempre foi aprendido quando se tornarem profissionais da docência. Essas questões são ponto de estudos e análises por parte de estudiosos como o caso de Curi (2005) e Nacarato; Mengali e Passos (2009). Ao trazermos essa discussão escaltaremos que entendemos a importância e a necessidade que os Cursos de Pedagogia tenham em suas estruturas curriculares, componentes que consigam abarcar a gama de conteúdos/metodologias/materiais etc., específicos para o trabalho com a Matemática.

Neste sentido, destacamos que o Curso de Pedagogia do *Campus IV/ UFPB* tem tentado mediatizar espaços significativos para tal, ao implementar uma carga horária maior para o “Ensino de Matemática” e um outro componente como optativo. Mas, apesar da reformulação do PPC do curso, o quantitativo de componentes curriculares e a carga horária para o trabalho com a Matemática ainda é insuficiente para dar conta da gama de conteúdos, discussão de metodologias e materiais didáticos propícios ao trabalho na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental.

A esse respeito, Curi (2005, apud NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 22), nos chama a atenção que quanto aos cursos de Pedagogia, é possível visualizar que em 90% deles a oferta de componentes curriculares que dialogam com a formação matemática das professoras dá prioridade a questões metodológicas e apresentam uma carga horária bem reduzida. Compreendemos que se faz necessário um trabalho docente que possa dialogar de forma profícua com todo os aspectos do trabalho com a Matemática.

Quando nos debruçamos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) no que diz respeito ao Ensino da Matemática, observamos que faz parte das atribuições do pedagogo e da pedagoga. Vejamos o que diz o Artigo 5º: “O egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a: VI ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. Pelo exposto, fica evidente a necessidade de se ter uma formação matemática condizente com a futura atuação profissional. Cabe aos Cursos de Pedagogia, terem em suas estruturas curriculares, componentes que venham a contribuir efetivamente com a formação dos alunos e alunas.

Mas como é o trabalho com a Matemática no Curso de Pedagogia *Campus IV*? Quais as percepções dos alunos e das alunas sobre a Matemática e seu ensino? São questões que vem norteando o trabalho que desenvolvemos como professoras formadoras responsável pelo componente curricular “Ensino de Matemática”. Somos professoras do Curso de Pedagogia e trabalhamos com o Ensino de Matemática desde o ano de 2010. Em todo o percurso de atuação, buscamos empreender ações que considerem as várias possibilidades de trabalho com a Matemática, dando destaque não apenas para os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e os atitudinais por compreendermos que formam uma unidade. Como professoras formadoras atuando em um Curso de Pedagogia, compreendemos que:

[...] a prática do professor se constitui em uma atividade dinâmica resultante das relações entre vários elementos constituintes do processo educativo: o professor, o aluno, o saber escolar e o saber pedagógico. Neste sentido [...] prática docente “é a expressão do saber pedagógico que idealiza uma prática que se constrói” (ALVES, 2007, p. 28).

Também destacamos a importância de se trabalhar com a pesquisa, o uso de metodologias e materiais didáticos diversos, próprios da área da Matemática. O componente curricular “Ensino de Matemática” está organizado com uma carga horária de 60 horas; as aulas acontecem uma vez por semana no horário noturno; tem como ementa: “Conteúdos e aspectos metodológicos do ensino de Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A função social da Matemática e a sua aplicação na prática”. E, como objetivo geral do componente destacamos a importância de se promover uma discussão acerca dos princípios, pressupostos, conteúdos e metodologias que regem o ensino e a aprendizagem da Matemática nos anos

iniciais do Ensino Fundamental. O foco da ementa é o Ensino Fundamental, mas também são trabalhadas atividades para a Educação Infantil.

Enfatizamos a importância de se compreender o que os alunos e alunas no início de cada semestre letivo (Quando cursam o Ensino de Matemática) expressem suas percepções, crenças, medos, impressões sobre a Matemática e seu ensino. Também, ao término das atividades, retomem suas memórias e as reescrevam, agora mediatizadas pelas aprendizagens (ou não), ocorridas após a vivência das diversas atividades realizadas ao longo do semestre.

Temos a compreensão que precisamos valorizar a escrita de alunos e alunas e acompanhar suas produções, dando o retorno dos registros. Se faz importante que se propicie momentos de diálogos e comunicação das produções escritas. Neste contexto: “o ato de escrever demanda tempo e prática, pois muitas vezes é necessário romper com crenças que os alunos têm em relação ao ensino e à aprendizagem da Matemática” (NACARATO; LOPES, 2009, p. 43).

Assim, para a coleta das informações, utilizamos a escrita de memoriais, por compreendemos que escrever sobre si, sobre as memórias, é um modo de pensar sobre o ocorrido, o vivido e refletir. Entendemos que:

A escrita de memórias permite reconstruir momentos que foram vividos no passado, mas que estão guardados na memória à espera de um momento para vir à tona e se constitui como narrativas e testemunhos de uma vida marcada por etapas de construção pessoal e profissional (ALVES, 2007, p. 47).

Neste sentido, elaboramos como instrumento de coleta de dados o “Memorial da Matemática” para ser aplicado em dois momentos distintos: no início e ao final das atividades do componente curricular. Cada memorial foi composto por duas partes: na primeira, a participante fazia uma escrita sobre qual era sua visão da Matemática, podendo abordar questões de gosto/desgosto; facilidades/dificuldades com relação a ela. Para o segundo e último momento, foi feito por cada participante, um desenho/representação da Matemática.

O Memorial da Matemática foi um instrumento metodológico usado para coletar dados, que permitiu aos participantes realizarem um olhar sobre a Matemática em suas vidas, deixando aflorar as memórias referentes ao ensino e as suas aprendizagens. Nos pautamos em Mignot, (2003) para subsidiar essas escritas.

Ao longo dos anos como professoras formadoras tivemos/temos muitos memoriais elaborados pelos alunos e alunas de nossas turmas. Aplicamos um no início e outro ao término das atividades do componente. O primeiro memorial diz respeito a relação de cada pessoa com a Matemática ao longo de sua vida e o segundo memorial, composto por duas partes: a primeira relativa a uma produção de texto relatando como enxergavam a Matemática, após os estudos, as atividades e as discussões realizadas nas aulas e oficinas de “Ensino de Matemática”. A última parte do memorial se referi a representação, por desenho, da visão sobre a Matemática após os estudos. A aplicação dos dois memoriais teve a finalidade de fornecer elementos para se entender se houve mudanças nas percepções iniciais dos alunos e alunas sobre a Matemática.

Compreendemos que pela natureza do trabalho, a pesquisa é de abordagem qualitativa e se enquadra como uma pesquisa-ação. Segundo Fiorentini; Lorenzato (2009, p. 112), “a pesquisa-ação é uma modalidade de atuação e observação centrada na reflexão-ação. Apresenta-se como transformadora, provocando mudança de significados”. Na sequência do artigo, traremos memoriais de duas participantes da pesquisa, para exemplificar como trabalhamos com memoriais da Matemática. A escolha das duas alunas se deu de forma aleatória no acervo que dispomos.

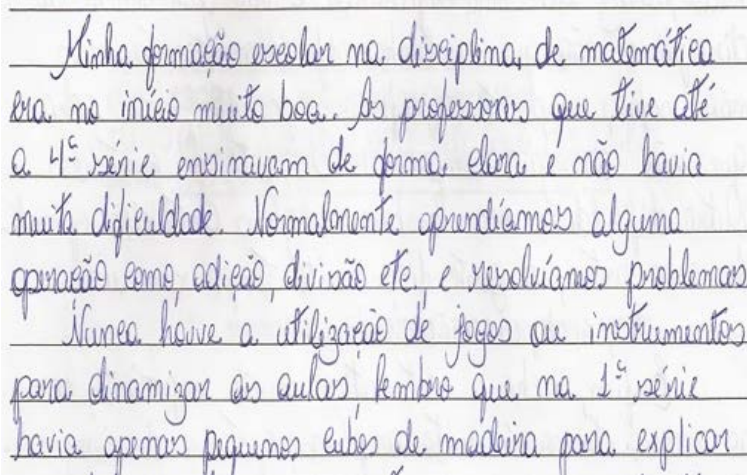
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma melhor organização dos memoriais nomeamos os alunos e alunas como: Participante **A**; Participante **B** etc. Os memoriais que apresentaremos a seguir foram selecionadas de forma aleatória para servir como representação do processo que foi vivenciado. Neles estão expressos os olhares/sentimentos/crenças/impressões e percepções de quem os escreveu. Pautadas em Nacarato (2009), compreendemos que:

[...] há necessidade de conhecer as experiências com a matemática que as futuras professoras já vivenciaram durante sua escolarização. Diferentes autores têm discutido o quanto a professora é influenciada por modelos de docentes com os quais conviveu durante a trajetória estudantil, ou seja, a formação profissional docente inicia-se desde os primeiros anos de escolarização. (NACARATO, 2009 p. 23).

O exposto a seguir nos exemplos de memoriais são escritas/representações da vivência com a Matemática ao longo da vida e da experiência com o componente curricular “Ensino de Matemática” no Curso de Pedagogia.

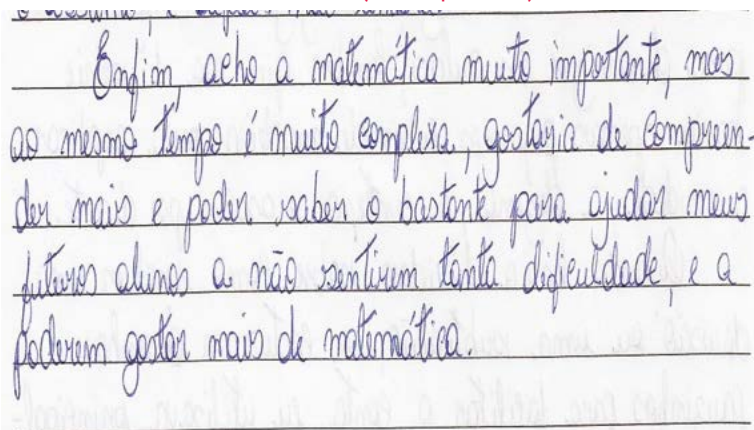
Memorial 1 (Participante A -Texto)



Minha formação escolar na disciplina de matemática era, no início muito boa. As professoras que tive até a 4ª série ensinavam de forma clara e não havia muita dificuldade. Normalmente aprendíamos alguma operação como adição, divisão etc, e resolvíamos problemas. Nunca houve a utilização de jogos ou instrumentos para dinamizar as aulas, lembro que na 1ª série havia apenas pequenos cubos de madeira para explicar

Fonte: dados da pesquisa

Memorial 1 (Participante A)



Enfim, acho a matemática muito importante, mas ao mesmo tempo é muito complexa, gostaria de compreender mais e poder saber o bastante para ajudar meus futuros alunos a não sentirem tanta dificuldade, e a poderem gostar mais de matemática.

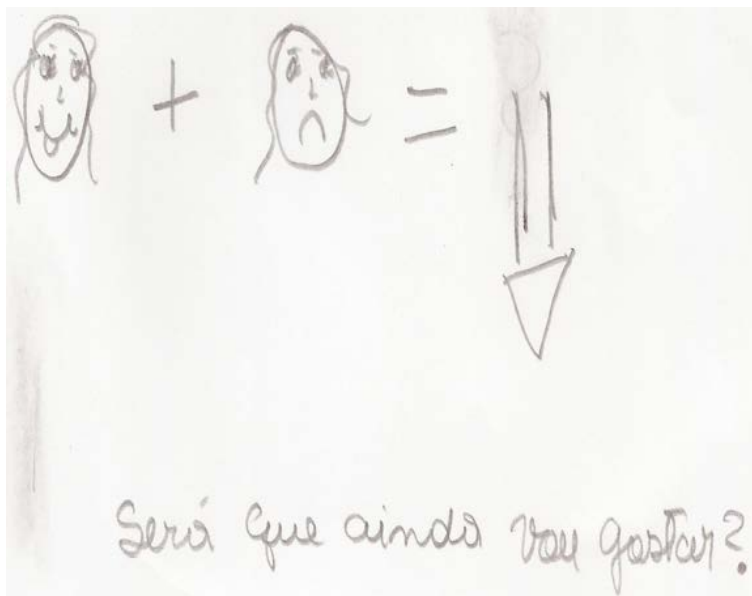
Fonte: dados da pesquisa

Memorial 1 (Participante B - Texto)

Sempre tive muita dificuldade na matéria de matemática,
 nos anos iniciais de 1ª a 5ª ano, acredito que foi um
 dos piores períodos, pois foi muito difícil pra mim
 aprender as quatro operações básicas. Além de ter repetido
 o 2º ano por não ter conseguido fazer uma prova que
 tinha como assunto algarismo romano.

Fonte: dados da pesquisa

Memorial 1 (Participante B - Desenho)



Fonte: dados da pesquisa

A escrita acima se refere ao **Memorial 1** das participantes **A** e **B** (alunas), na qual apresentam as percepções referentes a Matemática que vivenciaram

ao longo de suas vidas escolares na Educação Básica. Podemos observar que nos relatos, há a indicação de um trabalho com as operações (adição, divisão, etc.) e a não utilização de jogos e/ou outros materiais para o trabalho com a Matemática. Percebemos ainda, que falam de suas dificuldades, de suas angústias, em uma relação nem sempre tão amorosa com a Matemática. Há também o desejo de aprendê-la para poder ensinar aos seus futuros alunos a não sentirem dificuldades; o destaque que a Matemática é muito importante, apesar de considerá-la complexa.

A visão de complexidade, expressa uma crença ainda muito presente com relação a Matemática: de que é complexa, e de difícil aprendizagem; que poucos aprendem, etc. Não estamos aqui fazendo a defesa da facilidade ou da complexidade da Matemática, mas destacando que ainda é muito presente tal crença. Acreditamos que todas as pessoas podem aprender a Matemática. O que ainda pode predominar é a dificuldade como é vista, concebida por muitos professores que a lecionam. É uma questão que se refere e muito, a formação de formadores. Fonseca (2013) aborda que a formação de professor deve incluir aspectos não apenas conceituais, mas ir além. Envolver as tendências matemáticas. Vejamos o que ela nos fala:

Hoje é possível afirmar que a formação de professores deve visar formar não treinadores, nem repassadores de informações e conhecimentos, mas sim educadores que propiciem o despertar de conhecimentos dos educandos. Na matemática deve-se buscar uma formação norteada pelas tendências da educação matemática de forma que cada uma delas pode ser aplicada em momentos diferentes sempre buscando atingir um único objetivo: o aprendizado efetivo do aluno. (FONSECA, 2013, p. 8).

Concordamos com a autora no que se refere a formar professores que tenham um vasto campo de conhecimento e saibam como utilizá-los em diversos contextos, que saibam mobilizá-los em prol da aprendizagem dos alunos. São saberes próprios da profissão de professor. Nacarato; Mengali e Passos (2009) fazem uma referência ao repertório de saberes para se ensinar a Matemática. São eles:

- Saberes de conteúdo matemático. É impossível ensinar sobre o que não se tem um domínio conceitual;
- Saberes pedagógicos dos conteúdos matemáticos. É necessário saber, por exemplo, como trabalhar com os conteúdos matemáticos de diferentes campos:

aritmética, grandezas e medidas, espaço e forma ou tratamento da informação. Saber como relacionar esses diferentes campos entre si e com outras disciplinas, bem como criar ambientes favoráveis à aprendizagem dos alunos;

- Saberes curriculares. É importante ter claro quais recursos podem ser utilizados, os materiais disponíveis e onde encontrá-los; ter conhecimento e compreensão dos documentos curriculares; e, principalmente, ser uma consumidora crítica desses materiais, em especial, do livro didático. (NACARATO 2009 p. 35-36).

Os saberes apontados por Nacarato; Mengali e Passos (2009), são essenciais para serem estudados/discutidos nos cursos de licenciatura. E no caso da Pedagogia não é diferente. O pedagogo e pedagoga também ensinam Matemática. Precisam saber o que ensinar e como ensinar.

Sabemos que ainda é insuficiente a carga horária destinada aos componentes curriculares de Ensino da Matemática. Passamos por isso a cada período letivo no qual temos que dar conta de um vasto campo conceitual, procedimental e atitudinal em apenas 60 horas/aulas; tempo insuficiente para tal. Apesar desse contexto, buscamos trabalhar de forma que possamos possibilitar uma formação que efetivamente venha a contribuir com a futura docência dos alunos e alunas. Os memoriais elaborados ao término das aulas nos indicam que estamos no caminho certo. Os relatos das participantes expostos a seguir, expressam que houve aprendizagem; que veem a Matemática com um olhar mais atento, mais prazeroso.

Memorial 2 (Aluna A - Desenho)



Fonte: dados da pesquisa

Memorial 2 (Aluna A - Texto)

Hoje, eu compreendo a matemática com outro olhar, passei a ver a importância da matemática nas nossas vidas e aprendi de maneira divertida, através dos oficinas, dos brincadeiras, dos jogos.

Ointo-me gratificada porque eu nunca tinha aprendido fração, e vim aprender na universidade, e hoje eu sei como ensinar meus alunos para que sintam prazer em aprender matemática.

Fonte: dados da pesquisa

Memorial 2 (Aluna B - Texto)

As aulas de ensino de matemática foram ótimas, sempre juntando teoria e prática, as oficinas também foram muito proveitosas, pois as atividades realizadas sempre estavam relacionadas com os assuntos ministrados em sala de aula.

Com tudo passei a gostar um pouco mais da matemática, por que percebi que se pode aprender brincando.

A matemática pra mim hoje, é um pouco de tudo, pois ela está em todos os lugares e em diversas situações.

Fonte: dados da pesquisa

Os relatos trazem olhares, percepções de quem passou a ter uma relação mais íntima com a Matemática; de quem descobriu que pode aprender, como expresso pela Participante **B**, ao falar que passou “[...] a gostar um pouco mais da Matemática”. Ou como o relato da Participante **A** ao afirmar que “[...] nunca tinha aprendido fração e vim aprender na universidade”. São afirmações que nos impulsionam a continuar no caminho em prol do trabalho com a Matemática no Curso de Pedagogia.

As palavras de Freire (2006) nos impulsionam a acreditar na ‘aventura criadora’ da aprendizagem:

[...] *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem uma abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 2006, p 69).

Aprender/ensinar/experienciar..., são ações que permeiam a atividade docente. Ser professora formadora em um Curso de Pedagogia e trabalhar com o Ensino de Matemática uma aventura criadora, como nos diz Freire. A cada dia descobrimos o prazer e também as angústias e dilemas da profissão. É uma aventura desafiadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do trabalho desenvolvido com memoriais com alunos e alunas no Curso de Pedagogia do *Campus IV/UFPB*, pudemos constatar que nem sempre foi fácil a escrita. Inicialmente, acharam complicado escrever sobre suas aprendizagens seja na Educação Básica, seja no próprio componente curricular. Fomos mediando, incentivando e passaram a desenvolver as suas escritas com mais tranquilidade. Sabemos que escrever é um exercício, um processo de aprendizagem, que remete a refletir, a se indagar. São situações inovadoras e provocadoras de pensamentos, de reflexões e da aprendizagem de novos significados e a ressignificação de conteúdos matemáticos internalizados anteriormente.

O trabalho com memoriais no componente curricular “Ensino de Matemática” nos tem possibilitado conhecer sobre as aprendizagens dos alunos e das alunas em seus processos de escolarização ao longo da vida. Entender suas relações com a Matemática e os avanços alcançados após a vivência das aulas de Matemática.

Temos percebido que há um envolvimento dos alunos e das alunas com o componente curricular e uma efetiva aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Isto ficou evidente nos relatos expressos nos memoriais.

Neste sentido, percebemos como um ponto muito importante para o desenvolver de nossa pesquisa o fato de termos estabelecido as comparações entre as afirmações feitas por alunos e alunas nos memoriais da Matemática.

Houve uma compreensão por parte dos alunos e das alunas de que é possível estudar, aprender, ensinar e pesquisar sobre a Matemática; que a Matemática faz parte da nossa vida e poderá ser aprendida de forma prazerosa, sem tanto sofrimento como o que foi relatado pela Participante **B** em seu primeiro memorial.

Outro ponto a destacar se refere ao fato de que é possível que alunos e alunas do Curso de Pedagogia aprendam Matemática de forma efetiva e que saibam ensiná-la em sua futura vida profissional.

Por último, enfatizamos que temos realizado inúmeras orientações de Trabalho de Conclusão de Curso na área de ensino e aprendizagem da Matemática. O que vem demonstrar que pedagogos e pedagogas também podem pesquisar e produzir textos sobre a Matemática e seu ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Do todo, compreendemos que no papel de mediação entre o conhecimento matemático e os alunos e as alunas, precisamos, como professoras formadoras, ter um sólido conhecimento dos conceitos e procedimentos da Matemática para ensinar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisca Terezinha Oliveira. **Quando professoras se encontram para estudar matemática: saberes em movimento**. 2007. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Brasília, 2006.

CURI, Edda. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa, 2005.

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo; ALVES, Francisca Terezinha Oliveira. O Curso de Pedagogia do Vale do Mamanguape no contexto das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 344-355, mai./ago. 2017.

FIORENTINI, Dario.; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).

FONSECA, Simone Silva da. **Uma análise sobre as tendências da educação matemática nos parâmetros curriculares nacionais da Matemática no Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos)**. In. Anais do VI fórum identidades e alteridades e II congresso Nacional Educação e Diversidade. Sergipe. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia de Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MIGNOT, Ana Crystina; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Carmem Brancaglioni. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espasadin. *Práticas de Leitura e Escrita em Educação Matemática: tendências e perspectivas a partir do Seminário de Educação Matemática no COLE*. In: LOPES, Celi Espasadin; NACARATO, Adair Mendes (Org.). **Educação Matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PERÁIBA (UFPB). Centro de Ciências Aplicadas e Educação. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PERÁIBA (UFPB). Centro de Ciências Aplicadas e Educação. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2019.

PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

HÉLIO BESERRA DOS ANJOS

Mestrando do Curso de Ciências da Educação e Multidisciplinaridade da Associação Naturalis Ensino Superior - heliodosanjos5463@gmail.com;

MARIA ROSIMERE BRITO DOS ANJOS

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira – ISEP - rosimereanjo@gmail.com.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o percurso histórico das políticas públicas da Educação Especial e Inclusiva no Brasil e suas possibilidades para a efetivação do direito ao acesso das Pessoas com Deficiência nos diferentes espaços sociais, tomando como base os diversos documentos legais que garantem e salvaguardam os direitos das PcDs. Dessa forma, na busca de compreender a constituição das diferentes políticas que versam sobre o espaço da Educação Especial e Inclusiva, buscou-se analisar alguns documentos oficiais, declarações internacionais e nacionais constitutivas, bem como normativas construídas ao longo da história, em torno da temática em tela. O objetivo é produzirem-se as análises e interpretações teóricas possíveis sobre as questões centrais, que discutem e problematizam os avanços e retrocessos das políticas públicas da Educação Especial e Inclusiva da PcD, no âmbito escolar e social.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação Especial, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A pessoa com deficiência deve ter suas necessidades específicas atendidas dentro do princípio da acessibilidade, inclusão e equidade, uma vez que a inclusão das PcDs no espaço escolar e social é fundamental para seu desenvolvimento pleno, omnilateral, integral. Dessa forma, urge a necessidade da criação e implementação de políticas públicas acolhedoras que respeitem a singularidade e especificidade das PcDs. Isso, contudo, deve ser feito com ações, programas e projetos, voltados à inserção e manutenção da pessoa com deficiência nos diferentes ambientes sociais, pois, a inclusão desse grupo minoritário na sociedade, potencializará a propagação da cultura do respeito, da solidariedade e da dignidade humana, valorizando assim a diversidade existencial.

Buscando-se compreender a constituição das diferentes políticas públicas que versam sobre o espaço da educação especial e inclusiva, objetivou-se analisar e interpretar alguns documentos, declarações internacionais e nacionais constitutivas, bem como normativas construídas ao longo da história, em torno da temática em tela. Nessa busca, procurou-se averiguar e identificar de que forma esses documentos se entrelaçam e se transformam em possibilidades de efetivação prática do direito à inclusão da PcD. Assim, busca-se destacar, no presente trabalho de pesquisa, a análise sobre o direito à educação das pessoas com deficiência, reconhecendo, assim, que todas são cidadãs, membras da sociedade e, como tais, sujeitas de direitos.

O interesse em estudar a temática justifica-se, inicialmente, pelas observações assistemáticas realizadas durante os períodos de estágios dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Matemática, que me levaram a desenvolver trabalhos e pesquisas no campo da educação. O artigo *“Ludicidade, Acessibilidade e Inclusão da Criança com Deficiência na Educação Infantil”*, construído no curso de Especialização em Psicopedagogia, e o publicado como capítulo do livro *Educação em Diversos Contextos*, intitulado: *“Processos de Inclusão da Criança com Deficiência na Educação Infantil”* são exemplos disso. Dessa forma, vejo no presente trabalho a oportunidade de ampliar o olhar sobre a Inclusão das PcDs, agora, voltando-me às políticas públicas da Educação Especial e Inclusiva.

Além das razões epistemológicas acima descritas, que justificam a construção do presente trabalho, é imperativo que toda a sociedade tome consciência da pertinência, relevância e importância das lutas da PcD e dos

movimentos políticos e sociais, em defesa de direitos e de implementação de políticas públicas. E elas devem garantir plenamente a inclusão dessas pessoas em todos os contextos, cenários e espaços da vida socioeducacional, profissional e existencial, a fim de que possam usufruir de todas as prerrogativas concernentes ao exercício da cidadania substantiva. Esta é, pois, um bem simbólico e real, e, portanto, deve se constituir como direito inalienável, imprescritível e inegociável de todos(as) os(as) cidadãos(ãs) ao redor do mundo.

Nesse sentido, traçaremos um percurso histórico das políticas públicas no que se refere ao seu surgimento, suas nuances e peculiaridades, a fim de entender como essas políticas têm contribuído para a inserção, integração, acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência no sistema de ensino e nos diversos espaços sociais.

METODOLOGIA

O presente artigo é resultante de uma investigação teórica, fundamentada metodologicamente na pesquisa qualitativa, tendo como fontes primordiais o levantamento bibliográfico e a análise documental, concernentes ao tema e ao objeto de pesquisa em debate. Isso objetiva elaborar, frente ao objeto de pesquisa e à temática escolhida, reflexões e interpretações possíveis entre a epistemologia da pesquisa e a análise científica do pesquisador, ancorada na bibliografia analisada, nos documentos observados, cotejados e interpretados.

Dessa forma, foram pesquisadas e estudadas legislações, declarações, decretos e publicações científicas atinentes e pertinentes ao tema em discussão, a fim de produzirem-se as análises e interpretações teóricas possíveis sobre as questões centrais, que discutem e problematizam os avanços e retrocessos nas políticas públicas da Educação Especial e Inclusiva das PcDs, no âmbito escolar e social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao buscar entender o surgimento do direito na sociedade e situar o homem como sujeito de direitos, Aguiar (2004) pontua que:

A reviravolta moderna, a passagem do naturalismo cosmo-cêntrico para o antropocentrismo, ao situar o homem como sujeito, vai viabilizar o surgimento da resistência como um

instituto político legítimo. A ideia de proteção dos cidadãos contra os tiranos é de que todo poder precisa ser limitado, é a base que vai motivar o nascimento dos direitos humanos. O cerne dos direitos humanos, principalmente da primeira geração, presente, por exemplo, Bill of Rights, a carta inglesa de 1649, é a ideia de que o poder do governante precisa ser limitado, seja ele o rei ou o povo. Sem limitação do poder, isto é, sem a instância dos direitos, os cidadãos correm o perigo de serem desrespeitados e arbitrariamente manipulados. A partir da declaração francesa de 1789, no seu artigo segundo, foi instituída como um dos fins da organização política a conservação dos direitos naturais, entre os quais é explicitamente mencionado o direito da resistência à opressão (AGUIAR, 2004, p. 249).

Para Marchiori (2012), foram as modificações conceituais e os novos paradigmas, a partir da filosofia política dos séculos XVII e XVIII, que possibilitaram o reconhecimento do ser humano como sujeito de direito. Contudo, vale salientar que, apenas com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, produto da Revolução Francesa, foi que o ser humano ganhou respaldo como sujeito do direito moderno.

Assim, percebe-se que a ideia de ser humano como sujeito de direito, principiou-se nas correntes filosóficas que se intensificaram com a Revolução Francesa, a qual oportunizou o nascimento verdadeiro do jusnaturalismo e do iluminismo. Isso culminou nas três dimensões dos direitos fundamentais: liberdade, igualdade e fraternidade.

No entanto, constata-se que a discussão em torno dos direitos humanos se intensificou efetivamente no século XX, com o surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e a criação de outros documentos que discutem a temática. Um deles é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 10 de dezembro de 1948, que tem como objetivo principal a manutenção da paz, da segurança, da liberdade, da justiça e da cooperação entre as nações, com o intuito de evitar atrocidades, como Guerras mundiais.

Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é considerada marco essencial para a fomentação dos diferentes tratados que viriam a surgir logo após, no Brasil e no mundo. Esses tratados teriam por objetivo salvaguardar os direitos dos grupos minoritários (direito à educação das pessoas com deficiência, por exemplo), respaldando-se na luta por princípios fundamentais, inerentes à dignidade da pessoa humana.

Inicialmente, percebe-se que o objetivo maior da declaração era manter a paz mundial; contudo, ela enfatiza também a defesa de causas tão nobres quanto a paz, ou seja, o reconhecimento dos direitos civis e políticos dos(as) cidadãos(ãs) à educação e à luta contra causas correlatas à discriminação, à opressão, à exclusão, dentre outros. Caso essas garantias não sejam respeitadas, isso fragiliza a igualdade de direitos entre todos os seres humanos.

Dessa forma, entre os direitos que a Declaração defende está o do acesso à educação gratuita, sinalizado como direito de todos em plena igualdade, respaldando a garantia da pessoa e/ou criança com deficiência em ter acesso igualitário ao ambiente escolar. Conforme está descrito no seu art. 26º, “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório”.

Percebe-se que o atendimento, no que se refere às pessoas com deficiência, no Brasil, teve início desde a época do Império, com a criação das instituições seguintes: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, que ficou conhecido, logo após, como Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, conhecido, atualmente, como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Já no início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi, em 1926, que tinha como especialidade o atendimento a pessoas com deficiência mental. Dando continuidade a essa proposta, foi criada, no ano de 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ambas pautadas no assistencialismo.

Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961, instituída pela Lei 4.024/61, é que a educação brasileira ganha um instrumento basilar que destaca e aponta a Educação Especial como prática formal e oficial de ensino, regulada e orientada por ele. Esse instrumento legal traz dois artigos sobre a “Educação de Excepcionais”, termo utilizado na época que ressalta isto:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

A conquista da promulgação dessa lei expressa avanços no atendimento das pessoas com necessidades especiais, embora ainda que fragilizado, tanto no sentido de acesso, da universalização do ensino, como também em pedagogias inclusivas.

Já a Lei N° 5.682/71 altera a LDBEN de 1961, ao pontuar o “tratamento especial” para os(as) educandos(as) com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Assim, a referida lei acaba por não promover a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, e, assim, empurra esse grupo de alunos(as) para as classes e para as escolas especiais, reforçando a segregação nos espaços escolares.

De acordo com Mendes (2006), a partir do final do século XIX até meados do século XX, foram criadas algumas escolas especiais e centros de reabilitação. Dessa forma, de maneira tímida, “os excluídos” passaram a ser percebidos, ou seja, a sociedade capitalista em sua segunda fase da Revolução Industrial começa, ainda que de forma incipiente, a admitir e a cogitar a possibilidade do “diferente”, do “anormal” ser inserido no contexto do mercado de trabalho. Ou seja, esses seres seriam o capital humano da sociedade, com capacidades produtivas, caso fossem escolarizados e treinados para operacionalizar o mínimo possível as máquinas.

Contudo, foi só no período pós-guerras mundiais que a sociedade superou, em parte, a concepção de invalidez, baseada na dicotomia pessoa útil ou inútil, apta ou inapta, funcional ou não funcional, com base no modelo do capitalismo utilitarista industrial (NASCIMENTO, 2019). Dessa forma, percebe-se que foi a escassez de mão de obra, capital humano qualificado para atuar nas fábricas, indústrias, fruto das mortes de vários soldados, nas Guerras Mundiais, que potencializou o movimento integracionista de pessoas com deficiência na sociedade e no mundo do trabalho.

Nascimento (2019) enfatiza que o conceito de integração passou a ser cogitado nos sistemas de ensino após o final das Guerras Mundiais, porém ainda de forma segregadora. Contudo, algumas instituições de ensino, escolas especiais e clínicas de habilitação e reabilitação começaram a ser implantadas na sociedade. No princípio, isso ocorreu nos Estados Unidos, na década de 1960, com o intuito de atender as pessoas com deficiência a fim de integrá-las à sociedade, através do mercado de trabalho.

Em 1973, foi criado, no Brasil, mais especificamente através do MEC, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável por gerenciar a educação especial no país. Vale salientar, aqui, que, mesmo sob uma ótica

integracionista, o Centro impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com necessidades especiais, cuja finalidade era:

[...] planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no superior e no supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à participação progressiva na comunidade e obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientavam a Educação Especial (MAZZOTTA, apud BARBOZA, 2019, p. 121).

Esse Centro (o CENESP) foi transformado, no ano de 1986, na Secretaria de Educação Especial (SESPE), tornando-se parte integrante da política educacional do (MEC). Logo após, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), no mesmo ano de 1986, a qual era responsável pelo desenvolvimento da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No ano de 2010, essa Coordenadoria passa a ser a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual tinha como função “propor e avaliar as leis e decretos, articular as políticas setoriais, implementar a agenda de inclusão e dar apoio aos entes federados e organizações não governamentais” (MAIOR, apud ABREU, 2020, p. 26).

Em 1990, a SESPE foi extinta e suas funções passaram a ser desenvolvidas pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). E, em 1999, foi implantado o Conselho nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE).

Tendo em vista a necessidade de intensificar as garantias de direitos e assegurar o bem-estar e a reabilitação daqueles que se encontram em desvantagem física, mental ou de outro tipo, surgiu, em 12 de setembro de 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. A finalidade era prestar assistência às pessoas com necessidades especiais, no sentido de que elas pudessem desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividades, a fim de promoverem sua integração na sociedade. Destaca-se, nessa declaração, o papel da escolarização como essencial a esse desenvolvimento, conforme destaca o seu art. 6º:

As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortópteros, à reabilitação médica e social, **educação**,

treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social.

O ano de 1981, eleito pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, foi um ano marcante para a (re) afirmação dos direitos das PcDs, à educação, à saúde e ao trabalho. Nesse ano, ocorreu um dos mais significativos eventos internacionais na área da educação especial: A Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos, composta por 103 países, dentre eles o Brasil. Essa Conferência teve como resultado mais um documento a favor das PcDs, a Declaração de Sunderberg. Em seu art. 1º, ela afirma que “todas as pessoas deficientes poderão exercer seu direito fundamental de pleno acesso à educação, à formação, à cultura e à informação”.

Esse direito encontra respaldo na Constituição Federal de 1988 que afirma, no seu art. 205º:

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.

Esse direito é reafirmado no art. 208º: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Outro dispositivo a favor do direito à educação das pessoas com necessidades educativas especiais adveio com a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Esse instrumento dispõe sobre o apoio às Pessoas com Deficiência e sua integração social, sob a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Ele institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos. Disciplina ainda a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências, a fim de assegurar o cumprimento dos direitos básicos dos cidadãos. Assim, fixa em seu art. 2º:

Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde,

ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e

maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

I - Na área da educação:

A inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria;

A inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;

A oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

O oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

O acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

A matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Ainda há, nessa década, referência à Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela (ONU) em 20 de novembro de 1989, ratificada no Brasil em 24 de setembro de 1990. Ela pontua, no seu art. 23º, que os direitos das crianças com deficiência sejam efetivados mediante

[...] o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento individual factível, inclusive seu desenvolvimento cultural e espiritual (BRASIL, 1990).

O período de 1990 foi marcado por grandes mudanças no cenário educacional com a conquista de diversos documentos que ratificaram os direitos de educação para todos, abrangendo a pessoa com deficiência. É desse período a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conhecida também como Declaração de Jomtien. Trata-se da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);

a Declaração de Salamanca, de julho de 1994, que versa sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais; a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que oficializa um dos documentos mais importantes que rege a educação no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96); a Convenção de Guatemala de 1999; a Declaração de Washington, de setembro de 1999, dentre outras.

A Declaração de Jomtien, cujo intuito era enfatizar o desenvolvimento da pessoa humana e, mais especificamente, da PcD, entende a educação como suporte essencial que contribui para o progresso social, econômico e cultural, frisando sempre o respeito e a tolerância, promovendo a defesa da justiça social. Nesse contexto, apresenta questões que tratam da universalização da educação como meio para promoção da equidade social. Assim, pontua no seu art. 3º, em seus incisos I e V:

I - A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

V - As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ratifica o que a Constituição Federal de 1988 propaga sobre o direito da pessoa com deficiência, no que se refere à educação, sinalizando que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990).

Na busca pela melhoria do acesso à educação para aqueles que se encontram marginalizados diante dos processos educativos, ou seja, a maioria dos quais ainda não teve as suas necessidades especiais atendidas, surge a Declaração de Salamanca, primeiro documento que debate as políticas

educacionais na perspectiva de uma escola inclusiva, de uma educação especial. Ademais, a referida declaração prima pela urgência na provisão de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Conforme descreve em seu art. 2º,

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Já a LDBN 9394/96 preconiza, em seu corpus, que o direito à educação das PcDs precisa ser respeitado, levando em consideração as singularidades, as peculiaridades e o respeito à pessoa com deficiência, no que se refere, não só ao acesso e à permanência, mas também às questões de currículos, métodos e práticas de ensino. E tudo isso no sentido de contribuir para o desenvolvimento integral-omnilateral das pessoas/crianças com deficiência. Dessa forma, em seu artigo 59, pontua:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

-

Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Já a Declaração de Guatemala do ano de 1999 traz como enfoque a eliminação de todas as formas de discriminação contra as PcDs, tomando como pressuposto que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos; por isso, devem ser respeitados sem qualquer distinção. E é isso que está descrito no seu art. 2º: “esta convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”.

Com o intuito de fortalecer a independência e autonomia das PcDs, nasce, também, em 1999, a Declaração de Washington. A referida Declaração pontua que se deve promover a “inclusividade para pessoas com deficiência de todos os backgrounds e idades – inclusive mulheres com deficiência, grupos minoritários, crianças e pessoas idosas – no Movimento de Vida Independente”. Essa emancipação somente se efetivará plenamente com uma educação transformadora e de qualidade que atenda a todos(as) de forma plena.

A década seguinte do ano de 2000 continua com avanços na busca pela efetivação do direito, com a publicação de novos documentos. É dessa década a publicação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, como também as Diretrizes Nacionais para alunos(as) com necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades de ensino. Dessa forma, preceitua, no art.7º, isto: “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”.

Sem dúvidas, tais Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar (ou suplementar) à escolarização das PcDs. Ademais, essa resolução é um dos meios indispensáveis para a consolidação da sociedade inclusiva, capaz de garantir a efetivação dos direitos humanos universais e das liberdades fundamentais dos seres humanos.

Colaborando com esse pensamento, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, de 2001, sinaliza que “o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e

liberdades fundamentais das pessoas”, a qual visa, ainda, a busca de garantias adicionais de acesso para os grupos minoritários e o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, enfatiza que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. No sentido de contribuir com tal afirmação, estabelece metas e objetivos para que os sistemas de ensino promovam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos educandos.

No ano seguinte, 2002, surgiu a Declaração de Madri, afirmando que “as pessoas com deficiência querem oportunidades iguais e não caridade”; assim, defende igualdade para todos. Em meio aos avanços em 2002, a Lei nº 10.436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio oficial de comunicação e expressão, que passa a compor o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, ou seja, mais uma ponte para a efetivação da inclusão.

Também, em 2002, foi publicada a Declaração de Sapporo, que, entre seus escritos, dá destaque à Educação Inclusiva e ao direito de todos à educação. Nesse sentido, preceitua que “a participação plena começa desde a infância nas salas de aula, nas áreas de recreio e em outros programas e serviços”, assim, “quando crianças com deficiência se sentam lado a lado com outras crianças, as nossas crianças são enriquecidas pela consciência e aceitação de todas as crianças”.

Dando continuidade à defesa dos direitos da PcD, no ano de 2007, teve lugar, no Brasil, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência a qual tem como intuito “promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência” (BRASIL, 2007, p. 8). E, ainda “estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino” (Ibidem, 2007, p. 8), promovendo o acesso de todos à educação, fortalecendo a participação ativa dos diferentes envolvidos no processo de inclusão: familiares, profissionais, ativistas da inclusão social, ou seja, representantes da sociedade em geral.

A referida Convenção permite efetivar um conjunto de políticas sociais e ações que assistem os brasileiros com algum tipo de deficiência, pautada em princípios essenciais para o seu desenvolvimento. Isso está descrito no art. 3º, a saber:

- a. O respeito pela dignidade, inerente à autonomia individual, inclusive à liberdade de fazer as próprias escolhas e à independência das pessoas;
- b. A não discriminação;
- c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e. A igualdade de oportunidades;
- f. A acessibilidade; (BRASIL, 2007, p. 17-18).

Esses princípios norteiam o desenvolvimento de políticas pensadas para inserção das PcDs na vida em sociedade. Em 2008, o Ministério da Educação (MEC), buscando efetivar a meta de universalização do ensino, cria a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008). Esse documento ratifica a preferência pelo ensino especial na rede regular de ensino, ressaltando as salas de recursos multifuncionais como possibilidade de substituição das classes especiais. Ademais, sugere o atendimento educacional especializado em turno oposto ao da classe comum, material didático específico, acessibilidade ao mobiliário, transporte escolar e espaço (escolar) acessível. Ou seja, uma escola pensada verdadeiramente para a inclusão, e que atenda a todas as necessidades dos(as) alunos(as) da Educação Especial.

No sentido de contribuir com a efetivação da inclusão das pessoas com deficiência, a PNEEPEI/2008 reconhece o movimento mundial pela inclusão escolar como “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica[...]” (BRASIL, 2008, p. 5).

Em seu corpo, o referido documento apresenta objetivos a serem implantados no dia a dia escolar, visando assegurar:

A inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e

articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Esses objetivos contribuem para salvaguardar educação de qualidade para todas as PcDs que se iniciam na Educação Infantil e se estendem ao longo da vida, até os mais altos níveis de desenvolvimento educacional. Tudo isso deve basear-se no princípio de igualdade, pautada na defesa de um ambiente acolhedor, diversificado, composto por indivíduos com ou sem deficiência.

No sentido de intensificar as políticas educacionais no âmbito da inclusão, foi instituído, no ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabelece diretrizes, metas e estratégias que regem a educação como um todo; contudo, salvaguarda o direito à inclusão. Assim, na Meta 4, reafirma:

Universalizar para população dos 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 (BRASIL, 2014, p. 55).

E ainda, nas estratégias da referida meta pontua:

4.4) Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.8) Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado [...] (Ibidem, 2014, p. 55).

No ano de 2015, surge o documento mais expressivo de defesa dos direitos da pessoa com deficiência, o Estatuto da Pessoa Com Deficiência, sancionado pela Lei nº 13.146, de julho de 2015, o qual entrou em vigor no dia 02 de janeiro de 2016. Com ele, mais uma vez, é reafirmada a garantia

dos direitos da PcD, ao preconizar, no art. 1º, “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Ademais, defende a inserção do(a) educando(a) com deficiência no espaço escolar, e para fazer essa defesa, estabelece, no art. 27º, as seguintes normas e diretrizes:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, p. 6).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência promoveu grandes avanços nas garantias dos direitos dessas pessoas como legalmente capazes, ainda que possuam um representante (curador). O Estatuto garante a esses indivíduos o direito de votarem e de serem votados, em iguais condições com as demais pessoas da sociedade. O documento preconiza, ainda, a proibição da recusa de matrícula de crianças e adolescentes com deficiência ou da cobrança de qualquer taxa extra para o atendimento desses(as) alunos(as), incluindo-se, aí, inclusive as instituições privadas, o que demonstra grandes conquistas para as PcDs (ABREU, 2020).

Esses são alguns documentos normativos, orientadores que fornecem bases legais para a efetivação das diversas políticas públicas que permeiam o cenário educacional das pessoas com deficiência. Eles são frutos de políticas sociais, em níveis internacional e nacional, que embasam, defendem e asseguram a construção de um espaço escolar equitativo para todos.

Contudo, percebe-se que após um longo período de avanços no que se refere a políticas, leis e documentos que salvaguardam os direitos das pessoas com deficiência, no sentido da inclusão, o ano de 2020 foi marcado por um forte retrocesso nos movimentos inclusivistas. Tal retrocesso foi percebido através do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, assinado pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro, que visa a instituir uma Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao

Longo da Vida. No entanto, o referido edito, de caráter segregador em relação à educação voltada para a PcD, tem por objetivo substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008 (BRASIL, 2020).

De acordo com Abreu (2020), a política proposta por esse novo decreto nº 10.502/2020 promove um retrocesso imenso ao defender e viabilizar o resgate e o retorno da ultrapassada e terrível lógica segregacionista, temática e pauta discriminatória que foi, ao longo do tempo, motivo de crítica e de resistência dos diferentes movimentos de lutas pela efetivação da escola inclusiva, humanizada e equânime.

O referido decreto, ao fomentar o retorno das escolas e salas especiais, ou seja, a segregação nos espaços educacionais, provoca a separação entre os(as) educandos(as) com e sem deficiência, violando o direito a uma educação verdadeiramente inclusiva. Isso geraria um prejuízo imenso à consolidação das aprendizagens, pois a convivência em sociedade, a socialização entre os(as) alunos(as) com e sem deficiência constroem aprendizagens mútuas.

Abreu (2020) ainda pontua que tal edito surge com o intuito de beneficiar as instituições especializadas privadas por meio do repasse de recursos públicos, fomentado pelo caráter e pelos interesses capitalistas que privilegiam parte da sociedade e enfraquecem, cada vez mais, os menos favorecidos. Nesse contexto, o atendimento das pessoas com deficiência seria fragilizado, mitigado, e geraria maior exclusão o que vai contra todas as conquistas resultantes de duros embates ao longo dos anos. Assim, percebe-se que os direitos das pessoas com deficiência, no tempo histórico descrito e ancorado na decisão política governamental, representada pelo decreto presidencial nº 10.502/2020, coloca as garantias de direitos à educação plena, inclusiva e equânime da PcD sob ataque e ameaça.

Contudo, o Supremo Tribunal Federal (STF) interveio nesse processo, emitindo decisão liminar, registrada nos autos de Medida Cautelar na ação Direta de Inconstitucionalidade 6590, suspendendo, no dia 1º de dezembro de 2020, o Decreto Federal nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a denominada: “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, assinada pelo presidente Jair Messias Bolsonaro. A ação foi apresentada ao STF pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) por considerar que o decreto teria como objetivo discriminar e segregar os(as) alunos(as) com deficiência, ao prever o incentivo à criação de escolas e classes especializadas, ou seja, segregadas para esse

grupo. Nesse contexto, o ministro Dias Toffoli entendeu que tal política fere os direitos das pessoas com deficiência ao preceituar o ensino destas em escolas e classes especiais, contrapondo-se a documentos como a CF/88, LDB9394/96, dentre outros existentes, que defendem a educação das pessoas com deficiência nas salas de aulas regulares.

Vale salientar que, embora percebam-se grandes avanços na conquista dos direitos das PcDs, eles não são um movimento linear, de fácil ascensão. Todas as conquistas, aqui elencadas até o momento, advêm de árduas, corajosas e honrosas lutas das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo durante séculos. São também frutos de batalhas de grupos ativistas inclusivistas e de diferentes movimentos sociais que lutam pela efetivação da acessibilidade e da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diferentes documentos primam pelo respeito à diversidade e à especificidade, dentro do contexto da pluralidade existente, em que as pessoas com deficiência são protagonistas, agentes de transformações sociais, culturais, econômicas e políticas, podendo ser percebidas, respeitadas e valorizadas como partes inerentes da sociedade.

Contudo, as desigualdades no acesso à educação de qualidade, nos seus vários níveis de ensino, ainda são gritantes. Essa realidade implica a exclusão de uma parcela da sociedade ao conhecimento, o que fragiliza seu desenvolvimento pleno e interfere diretamente na sua emancipação econômica, política e social, ou seja, na efetivação de sua autonomia, inserção e participação na sociedade.

Apesar de toda visibilidade conquistada através das diferentes pesquisas, políticas públicas, programas e ações que visam a atender a clientela da educação especial nas escolas públicas regulares, na busca pela universalização do ensino, sob o prisma da diversidade e inclusão, ainda é muito frágil o acesso e permanência desse grupo social ao interior desses espaços educativos brasileiros. Infelizmente, não raras vezes, as diferentes barreiras arquitetônicas, atitudinais, sociais e políticas, que se materializam através da omissão, exclusão, discriminação e preconceito, tornam-se entraves para a efetivação do direito à educação.

Assim, ao analisar e refletir sobre os diferentes documentos, declarações, decretos e leis, evidencia-se a necessidade de expansão de políticas, serviços, programas e ações nas diferentes esferas governamentais em

áreas como saúde, emprego, educação, e serviços sociais, de maneira que contribuam para a efetivação dos direitos à cidadania plena, substantiva, materializada por todas as prerrogativas e práticas inclusivas para as PcDs, nos diferentes espaços educacionais, sociais e existenciais, de forma digna.

REFERÊNCIAS

ABREU, Juliane Marques Santiago de. **Percepções de estudantes com deficiência sobre integração, acessibilidade e inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco** – Campus Recife. / Juliane Marques Santiago de Abreu. – Olinda, PE: O autor, 2020. 162f.

AGUIAR, Odílio Alves. A resistência em Hannah Arendt: da política à ética, a ética à política. In: DUARTE, André; LOPREATO, Christina; MAGALHÃES, Marion Brepohl (orgs.) **A banalização da violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2004.

BARBOZA, Adriana Maria Ramos. **O Brincar da Criança com Deficiência física em Processo de Inclusão na Educação Infantil** [manuscrito] / Adriana Maria Ramos BARBOZA. – 2019. CCCXV, 315f.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. **Convenção sobre os direitos da criança** de 20 de novembro de 1989.

Declaração de Sapporo. Aprovada no dia 18 de outubro de 2002 por 3.000 pessoas, em sua maioria com deficiência, representando 109 países, por ocasião da 6ª Assembleia Mundial da Disabled Peoples' International - DPI, realizada em Sapporo, Japão. Tradução: Romeu Kazumi Sassaki.

_____. **Declaração de Washington.** Tradução: Romeu Kazumi Sassaki de setembro de 1999.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** Aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 9 de dezembro de 1975.

_____. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.** Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Tradução do inglês: Romeu Kazumi Sassaki.

_____. **Declaração Universal dos Direitos do Homem.** Aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 10 de dezembro de 1948.

_____. **Declaração de Madri.** Aprovada em 23 de março de 2002.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 02 out. 2020.

_____. **Declaração de Guatemala.** Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

_____. **Lei 5.682, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus. In Legislação Fundamental, organiz. Pe. José Vasconcelos, Rio de Janeiro, 1972.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 12.796,** de 04 de abril de 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, DF: 1990.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961.

_____. **Lei Nº 7.853, de outubro de 1989**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, DF, 1989.

MARCHIORI, Alexandre Freitas, 1971 – **A criança como “Sujeito de direitos” no cotidiano da educação infantil** / Alexandre Freitas Marchiori. – 2012. 193f.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório de atividades da Comissão Nacional para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. Brasília, DF: Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, 1981.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEEESP, 2001.

NASCIMENTO, Selma Soares do. **Educação Especial e Inclusão Escolar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental** [manuscrito] / Selma Soares do Nascimento. – 2019. 197f.

OEA – Organização dos Estados Americanos. **Declaração de Guatemala**. Guatemala. ONU, 1999. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.amipd.org.br/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php. Acesso em: 27 ago. 2021.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: <https://pres-republica.jusbrasil.com.br/legislacao/936694859/decreto-10502-20>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria da Integração da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência**. Brasília: SDH, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITATIRA- CE: RELACIONANDO COM O NACIONAL E ANALISANDO SEU FINANCIAMENTO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIGÊNCIA

LEANDRO CARLOS OLIVEIRA SALES

Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pelo CAEd/UFJF, leandrocsalles@hotmail.com.

RESUMO

O presente texto intenta traçar um paralelo entre os planos nacional e municipal de educação, analisando pontos convergentes e/ou divergentes, à luz da legislação vigente e de autores que tratam sobre o tema. É feito ainda um estudo do financiamento do Plano Municipal de Educação de Itatira–2015-2025, buscando identificar, nas leis orçamentárias municipais, ações do plano em estudo. Partiu-se da necessidade de se conhecer os planos de educação atuais buscando compreender a possibilidade do seu cumprimento a partir da previsão de financiamento. Apesar de buscar fundamentos em autores que escreveram sobre o tema, este estudo é uma pesquisa documental, com base nos documentos disponíveis. A partir dessas análises, percebeu-se que cada plano tem suas dificuldades. Enquanto o nacional sofre os danos da Emenda Constitucional 95, o plano municipal, além de parecer um documento burocrático, não tem suas metas e estratégias apontadas de forma clara nas leis orçamentárias.

Palavras-chave: Planos de Educação, Leis Orçamentárias, Financiamento.

INTRODUÇÃO

O ato de planejar é fundamental para que qualquer ação seja bem executada, no entanto esse planejamento deve ser bem elaborado, com objetivos e estratégias traçadas em conformidade com os anseios daqueles para quem se destina, bem como com as possibilidades de quem o executa.

A legislação brasileira que trata da educação traz a orientação legal para essa pesquisa, começando pela Constituição de 1988, passando pela LDB/1996, pelas leis que criam os planos nacional e municipal de educação, bem como as leis que regem os orçamentos dos entes federados. Além disso, autores como Saviani (1999), Cury (2010) e Dourado (2013), dentre outros, trazem embasamento teórico para esse estudo, nos guiando desde a criação até o acompanhamento das ações contidas nos planos em estudo.

O inciso VII do artigo 206 da Constituição de 1988 coloca a garantia de padrão de qualidade no rol dos princípios a serem seguidos pelo ensino. Garantia que foi replicada no inciso IX do artigo 3º da LDB/96. Essa qualidade, mesmo garantida na legislação, ainda está repleta de barreiras excludentes, que Cury (2014) chamou de uma espécie de definição negativa de qualidade. Dourado (2013) vem no mesmo caminho ao afirmar que “o Estado Brasileiro é marcado por desigualdades sociais e assimetrias (...) e apresenta limites no horizonte de efetivação dos direitos sociais” (DOURADO, 2013, p. 763).

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, deve ser, de acordo com Dourado (2013) de fato, e não só de direito, uma política de estado. O autor ainda leciona que o PNE com suas diretrizes, metas e estratégias aponta para as relações cooperativas e colaborativas entre os entes federados.

Não há dúvidas que as metas estabelecidas no PNE 2014-2024, se cumpridas, representariam um grande avanço na educação brasileira, no entanto, há pontos que merecem uma reflexão mais profunda, como por exemplo quando se fala em universalização do ensino, precisa-se falar também na qualidade, assim como nos remete Gatti (2013, apud Cury, 2014) não basta incluir crianças e jovens na escola, é necessário garantir formação e aprendizagens significativas para a vida social.

Objetiva-se, com esse estudo, compreender a relação entre os planos nacional e municipal de educação, comparando metas e estratégias,

além de analisar como as indicações do plano local estão postas nas leis orçamentárias.

Nesse ínterim, o conhecimento do PME, além da sua necessidade de financiamento, torna-se condição de grande relevância para o desenvolvimento das atividades escolares por parte dos profissionais da educação, bem como para a comunidade compreender os objetivos da rede de ensino e acompanhar de forma mais adequada e responsável o desenvolvimento das ações educativas.

METODOLOGIA

A pesquisa que originou esse artigo tem caráter principalmente documental, analisando-se a legislação que trata da criação dos planos nacional e local de educação, partindo da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, bem como nas leis que deram origem aos planos em estudo. Foram analisadas e comparadas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e do Plano Municipal de Educação de Itatira-CE – PME 2015-2025.

Estudou-se também as leis orçamentárias do município de Itatira, buscando identificar a previsão de recursos para as ações do plano local bem como o relatório de sua execução.

Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024

De acordo com Dourado (2013)

O direito à educação básica de qualidade constitui um grande desafio para o Estado brasileiro e se explicita por indicadores educacionais, demarcados por assimetrias regionais, estaduais e municipais que requerem um novo esforço e um pacto federativo assentado na efetiva coordenação e cooperação, para a maior organicidade entre os processos, as políticas e programas educacionais, a gestão e o financiamento, e para a democratização da organização e gestão educacional, incluindo a ampliação do direito e a regulação (DOURADO, 2013, p. 772).

O artigo 214 da Constituição de 1988, aponta que

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional

de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas(...) (BRASIL, 1988).

O plano em questão também é estabelecido pela Lei 9.394/96, que reza no parágrafo primeiro do artigo 9º que “a União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996).

O documento foi elaborado com a ativa participação da sociedade civil, e mostrou-se mais conciso e quantificável que seu antecessor, constituindo-se um plano exequível, além de fácil de ser acompanhado e avaliado. Assim, em 25 de junho de 2014, na forma da Lei nº 13.005/2014, foi sancionado, sem vetos, o PNE 2014/2024, composto por 20 metas que vêm em convergência com o artigo 2º da LDB 9.394/96, que indica como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Importante apontar que o artigo 2º da Lei 13.005/2014 põe no rol das diretrizes do PNE 2014-2024

[...] IV - melhoria da qualidade da educação; [...] VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade (BRASIL, 2014).

O plano engloba os níveis de formação desde a educação infantil até o ensino superior, atentando ainda para questões como educação inclusiva, taxas de escolaridade, plano de carreira dos docentes, gestão democrática e financiamento.

Desafios à execução das metas do Plano Nacional de Educação

Importante destacar o advento da Emenda Constitucional nº 95/2016 que limita os gastos públicos nas áreas sociais à inflação pelo período de 20 anos. Para Matsushita e Cavalcanti (2017), o governo, à época, defendia a emenda como medida de contorno à crise econômica, revolvendo o país

para um caminho de desenvolvimento. No entanto, Mariano (2017), tratando sobre os possíveis efeitos da implantação da EC 95/2016, indica que esta

[...] impedirá os investimentos necessários à manutenção e expansão dos serviços públicos, incorporação de inovações tecnológicas, aumentos de remuneração, contratação de pessoal, reestruturação de carreiras, o que se faz necessário em virtude do crescimento demográfico, e sobretudo em razão dos objetivos e fundamentos constitucionais, que direcionam um projeto constituinte de um Estado de Bem-Estar Social. (MARIANO, 2017, p. 261)

Outro importante ponto que merece destaque no que diz respeito à implementação do PNE 2014-2024, vem da Lei 13.473 de 08 de agosto de 2017 que trata do orçamento da União para 2018. O cumprimento das metas do PNE 2014-2024 aparece no artigo 21 desta Lei, apontando que “a alocação de recursos na área de Educação terá por objetivo, no Projeto e na Lei Orçamentária de 2018, o cumprimento das metas previstas no Plano Nacional de Educação, Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014” (BRASIL, 2017). O artigo é completado pelo seu parágrafo único, indicando que “a alocação de recursos de que trata o caput deverá buscar a implantação do Custo Aluno Qualidade inicial - CAQi, nos termos da estratégia 20.6 do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2017).

O Governo Federal vetou o artigo em questão apresentando como argumento o que se segue:

A medida restringiria a discricionariedade alocativa do Poder Executivo na implementação das políticas públicas e reduziria a flexibilidade na priorização das despesas discricionárias em caso de necessidade de ajustes previstos na Lei Complementar no 101/2000 (LRF), colocando em risco o alcance da meta fiscal (BRASIL, 2017).

O veto presidencial atinge a meta 20 do PNE 2014-2024, que objetiva “ampliar o investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do país no 5º ano de vigência do plano e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014). Na estratégia 20.6 temos o Custo Aluno Qualidade Inicial – CAQi, indicado no artigo 21 da Lei 13.473/2017, vetado pelo executivo, que traduz em valores o quanto o país precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade.

Pode-se entender que esse veto é fruto da EC 95/2016, antes mencionado, no entanto essa afirmação não é tão simples, pois mesmo havendo

limitação dos gastos espera-se que haja um aumento no investimento, ainda que não seja um aumento real. A dificuldade nessa afirmação deve-se ao fato de que o orçamento para a educação no ano de 2017 foi de R\$ 107,5 bilhões de reais, enquanto para 2018 o orçamento apontou para um gasto R\$ 89 bilhões de reais, um decréscimo de aproximadamente 17,2%, que se considerarmos a inflação acumulada em 2017, que ficou na casa do 2,95%, e com uma demanda crescente de estudantes, a queda no investimento foi além dos 17,2%. Podemos ir um pouco mais longe e afirmar que o Brasil ‘tinha’, de acordo com o artigo 212 da Constituição Federal de 1988, um mínimo constitucional de investimento na educação, 18% da receita resultante de impostos. Com o advento da EC 95/2016 passamos a ter, não um mínimo, mas um máximo indicado pelo índice inflacionário. Isso significa que, mesmo que as receitas tributárias cresçam, em dado ano dentro do período de vigência da emenda, mais que a inflação, a exigência mínima de investimento será menor.

Entre as 10 diretrizes do PNE 2014-2024 está a valorização dos profissionais da educação. A meta 17 do plano indica a intenção de

valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Apesar dessa meta, é comum percebermos entes políticos cumprindo a determinação do piso para os profissionais do magistério, mas alegando limites orçamentários e, com essa justificativa, concedendo reajustes apenas àqueles profissionais que percebem valores aquém do mínimo estabelecido pela Lei 11.738/2008. Esse expediente viola outro direito dos profissionais, que é o direito constitucional a um plano de carreira, abrindo possibilidades para questionamentos jurídicos, afinal, de acordo com o artigo 39 de Constituição de 1988

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de sua competência, regime jurídico único e planos de carreira para os servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas.

1º A fixação dos padrões de vencimento e dos demais componentes do sistema remuneratório observará: (Redação dada pela EC n. 19/1998)

I – a natureza, o grau de responsabilidade e a complexidade dos cargos componentes de cada carreira; (Incluído pela EC n. 19/1998)

II – os requisitos para a investidura; (Incluído pela EC n. 19/1998)

III – as peculiaridades dos cargos. (Incluído pela EC n. 19/1998) (BRASIL, 1988).

Os incisos I, II e III tratam da diferenciação dos vencimentos dos profissionais, de acordo com diferentes possibilidades. O inciso III, por exemplo, trata das peculiaridades dos cargos, deixando claro aqui que o argumento acima mencionado não tem embasamento constitucional, visto que se trata de uma classe de profissionais.

Cury (2010), leciona que há competências próprias e responsabilidades legais, em matéria de educação escolar, que cabem aos sistemas de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Ainda assim, tratando-se aqui da valorização do profissional do magistério, é possível apelar ao federalismo de forma organizada tendo em conta o artigo 4, e seus parágrafos, da Lei 11.738/2008 (Lei do Piso), assim posta:

Art. 4º A União deverá complementar, na forma e no limite do disposto no inciso VI do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e em regulamento, a integralização de que trata o art. 3º desta Lei, nos casos em que o ente federativo, a partir da consideração dos recursos constitucionalmente vinculados à educação, não tenha disponibilidade orçamentária para cumprir o valor fixado.

§ 1º O ente federativo deverá justificar sua necessidade e incapacidade, enviando ao Ministério da Educação solicitação fundamentada, acompanhada de planilha de custos comprovando a necessidade da complementação de que trata o caput deste artigo.

§ 2º A União será responsável por cooperar tecnicamente com o ente federativo que não conseguir assegurar o pagamento do piso, de forma a assessorá-lo no planejamento e aperfeiçoamento da aplicação de seus recursos. (BRASIL, 2008)

Analisando o observatório do PNE (observatoriopne.org.br), temos que a meta 3 que indica a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar até o final do período do PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, apesar de apontar, em 2015, um percentual de matrícula de 84,3% e prever 100% de matrículas

dessa faixa etária até 2016, dificilmente foi, ou será em breve atingida, visto que, conforme Bermudez (2017) dados da ONG Todos pela Educação apontam que, no início de 2018, cerca de 62% das crianças e jovens que estavam fora da escola tinham entre 15 e 17 anos, representando um valor absoluto de 1.543.713 jovens. Grande parte desses jovens não estão incluídos no sistema educacional por questões estruturais, e parte considerável das estratégias referentes à meta 3 tratam da expansão da educação profissional, projetos de combate à evasão, dentre outras questões, o que nos remete à questão do financiamento, afetada pelo veto e pela EC 95.

Plano Municipal de Educação de Itatira – PME 2015-2025

Reza o artigo 8 da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, que

os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei (BRASIL, 2014).

Importante atentar para o que Cury (2010) alerta, quando aponta que “há competências próprias e responsabilidades legais, em matéria de educação escolar, que cabem aos sistemas de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal” (CURY, 2010, p. 151). O autor acrescenta ainda que

tais responsabilidades já estão postas na Constituição e mais explicitadas em leis infraconstitucionais com destaque para a Lei nº 9.394/1996. Confirma-se, por exemplo, a competência comum de todos os entes federativos posta no art. 23, V e a competência concorrente assinalada no art. 24, IX no texto constitucional. A conjugação das competências privadas, comuns e concorrentes se enfeixam no regime de colaboração no conjunto do art. 211 da mesma Constituição (CURY, 2010, p. 151)

Seguindo a legislação, o município de Itatira, no Sertão Central do Estado do Ceará, aprovou em 15 de junho de 2015, a Lei 692/2015, criando o seu Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), que traz um conjunto de metas e estratégias para a área educacional a serem atingidas no prazo de 10 anos. Essas metas vêm preambuladas por uma série de informações

que dão o panorama da rede municipal. Há também uma comissão executiva formada por representantes do Conselho Municipal de Educação, Poder Legislativo, profissionais da educação, pais de alunos, Conselho Tutelar e sindicatos, para acompanhar e avaliar sua execução.

O Plano Municipal de Educação de Itatira PME 2015-2025, apresenta como objetivo geral “promover a democratização da gestão educacional, com a elevação do nível de escolarização da população, a melhoria de qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades” (ITATIRA, 2015). No rol dos objetivos específicos apresentam-se temas relevantes, desde a ampliação do atendimento, garantia do ensino, valorização do magistério, avaliação, gestão democrática, dentre outros, que merecem total atenção no trato da educação local.

De acordo com o documento, o plano é resultante de um processo democrático de construção e se define como orientador de todas as políticas de educação do município. A apresentação do plano aponta ainda para a necessidade de se investir efetivamente nas pessoas com vistas à promoção de uma educação de qualidade a partir de esforços do poder público e sociedade civil organizada.

O documento indica a intenção de que

O Plano Municipal de Educação de Itatira aponte para uma educação plena, que contribua para a formação de cidadãos, com uma nova visão de mundo, em condições para interagir, na contemporaneidade, de forma construtiva, solidária, participativa e sustentável (ITATIRA, 2015).

Saviani (1999), ao tratar sobre os planos de educação, fala da busca de introduzir a racionalidade social, isto é, o uso adequado dos recursos de modo a realizar o valor social da educação. Nesse viés de racionalidade, o PNE 2014-2024 se mostra como instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. O PME de Itatira segue a mesma linha ao se apresentar como um plano de Estado e não somente um plano de Governo, mas comete um pecado grave ao se reportar à Lei 10.172/2001 (PNE 2001-2010) como preconizadora do plano local, visto que, tendo sido aprovado em 2015, deveria ter tido como inspiração a legislação pertinente mais recente, nesse caso a Lei 13.005/2014.

“O acompanhamento e avaliação, na estrutura do Plano Municipal de Educação serão processuais, visto a necessidade de ocorrerem

permanentemente ao longo de todo processo de implementação do plano” (ITATIRA, 2015). Apesar de indicar a importância do acompanhamento às metas e estratégias do PME 2015-2025, o documento não aponta a metodologia dessa ação e, mesmo após 6 anos de sua aprovação, não foi possível identificar o andamento do cumprimento do planejado.

Um paralelo entre o nacional e o local

Concordando com Cury (2010) quando diz que a Constituição Federal de 1988 (...) optou por um federalismo cooperativo (...) regime articulado de colaboração recíproca, e aqui buscando reforçar, e compreender melhor, os termos cooperação e colaboração, faz-se uma análise de forma mais crítica ao PME 2015-2025, e percebe-se que, em alguns pontos, é uma cópia do PNE e do PEE (Plano Estadual de Educação), além de apresentar em algumas metas o termo PNE onde deveria constar PME. Traz uma série de metas que são genéricas, por não serem claras, nem é dada a indicação de forma mais objetiva de como será atingida. A situação nos parece ainda mais grave, quando temos metas estabelecidas no plano municipal, mas que, no próprio documento, são indicadas como responsabilidade de outro ente federado, como por exemplo a meta 03 que estabelece a universalização, “sob a responsabilidade do *Governo do Estado*, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final de vigência deste *PNE*, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (ITATIRA, 2015).

A Meta 1 do PNE 2014-2024 objetiva

universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

No PME de Itatira, a Meta 1 se apresenta de forma quase idêntica e com a mesma intenção, buscando “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o ano de 2025” (ITATIRA, 2015).

O que diferencia a Meta 1 nos dois planos são as estratégias. No Plano Municipal, apesar de se falar em formação continuada e monitoramento de

acesso e permanência, o foco principal está na estrutura física, com construções, aquisições e inaugurações, tratando da parceria com os outros entes federados de forma quase exclusiva para estes fins, enquanto no Plano Nacional trata-se de metas de expansão, combate à desigualdade, formação de professores, tempo integral, dentre outras questões, além da estrutura física. O que podemos perceber no que se refere a este ponto do plano municipal, é o fato de que a grande preocupação com espaços físicos, que são importantes não há dúvidas, é indicativo, partindo de uma inferência, de que se visa a quantidade antes da qualidade.

No PNE 2014-2024, a meta 2, que trata do ensino fundamental, vem assim descrita:

Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Enquanto isso, no âmbito municipal, a meta 2 do PME 2015-2025, traz exatamente a mesma redação do nacional, alterando-se apenas a referência ao plano que, neste caso, é o municipal. As estratégias são também convergentes, sem grandes diferenças.

“Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). Essa é a meta 5 do PNE 2014-2024. Já no PME 2015-2025, lemos o seguinte texto:

Alfabetizar 100% das crianças de 2º ano considerando os níveis suficiente e desejável do Sistema Permanente de Alfabetização do Estado do Ceará até o ano de 2018 e 100% das crianças de 3º ano considerando o nível adequado da Avaliação Nacional de Alfabetização até o último ano de vigência deste PME (ITATIRA, 2015).

A meta 5 do PME 2015-2024, acima descrita, apresenta-se ousada, porém factível, na sua primeira parte, ao pretender, em três anos, alfabetizar 100% das crianças de 2º ano. No entanto, se torna um pouco confuso, ao estabelecer como meta o último ano de vigência do plano para a alfabetização das crianças de 3º ano, que em tese já estariam alfabetizadas de acordo com o texto inicial dessa meta.

Os planos nacional e municipal tratam, ambos na meta 6, sobre a oferta de educação em tempo integral. No PNE 2014-2024, propõe-se “oferecer

educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Enquanto isso, no PME 2015-2025, a proposta é “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 40% (quarenta por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica, até o último ano de vigência deste PME” (ITATIRA, 2015). Percebe-se que, apesar da semelhança entre as metas nacional e local, o município de Itatira ousou mais ao propor, pelo menos, 40% dos estudantes estudando em tempo integral e impõe como prazo o último ano de vigência do PME, enquanto a proposta de oferta no plano nacional é de, pelo menos, 25%, sem prazo estabelecido.

A meta 15 do PNE e 13 do PME de Itatira, são exatamente iguais, inclusive na nomenclatura do Plano (nos dois casos a sigla que aparece é PNE). Essa meta, que trata da formação dos professores, nos dois planos vem recheadas de possibilidades, no entanto o que vemos é que, em 2018, na esfera nacional apenas 46,9% dos professores dos anos finais do ensino fundamental possuíam formação superior na área de atuação. Na cidade de Itatira, a realidade não difere muito, mas está percentualmente à frente, apresentando para a mesma etapa de ensino, de acordo com o observatório do PNE, 57% dos docentes licenciados nas suas áreas de trabalho.

Seguindo com as análises, vemos que a Meta 16 do PNE se apresenta da seguinte forma:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Já no âmbito local, a Meta 14 do PME objetiva:

Encejar [sic] esforços para que 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica possam se formar em nível de pós-graduação, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (ITATIRA, 2015).

O que percebemos aqui é que, na esfera local não fica claro como se configurarão esses esforços para formação dos professores da rede em cursos de pós-graduação, apresentando-se como uma meta, como outras dentro do plano, genérica.

Por fim, a Meta 19 do PNE que busca:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Essa meta se apresenta como um grande avanço no campo da democratização da educação, no entanto pequenas cidades, como Itatira, ainda estão presas a velhos artifícios políticos que impedem o avanço de diversos setores, inclusive a educação.

Meta 17: Assegurar condições, até o final da vigência deste PME, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a reavaliação dos critérios para o provimento de cargos de diretores(as) e coordenadores(as) das escolas públicas da rede municipal, bem como, mediante mecanismos de fortalecimento e criação de conselhos municipais e conselhos escolares, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (ITATIRA, 2015).

A Meta 17 do PME também trata, com prazo até o final da vigência do plano, da efetivação de gestão democrática da educação, no entanto ao compararmos as metas 19 do PNE 2014-2024 e 17 do PME 2015-2025, podemos perceber que termos como critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a consulta pública à comunidade escolar estão ausentes do texto municipal, o que demonstra o desinteresse em romper com a arcaica política de indicação de cargos. Não nos esqueçamos que “a esfera local entre nós é o espaço por excelência do mandonismo, do coronelismo e do compadrio” (LEAL, 1975; FAORO, 1976; *apud* Oliveira, 2003).

Financiamento

Genérico ou não, o plano precisa de financiamento que, para que seja viabilizado, necessita obedecer à legislação vigente, o que nos leva ao artigo 165 da Constituição Federal de 1988, que estabelece como leis de iniciativa

do Poder Executivo o plano plurianual (PPA), as diretrizes orçamentárias (LDO) e os orçamentos anuais (LOA).

O PPA tem vigência de quatro anos e sua função é estabelecer as diretrizes, objetivos e metas de médio prazo da administração pública. Já a LDO enuncia, anualmente, as políticas públicas e respectivas prioridades, dentre as diretrizes apontadas no PPA vigente, para o exercício seguinte, tornando-se o elo entre o PPA e a LOA. Por fim, a LOA objetiva estimar a receita e fixar a programação das despesas para o exercício financeiro.

A Lei nº 101/2000 dedica todo um capítulo, o II, ao planejamento, onde vem tratar das leis orçamentárias. Essas leis são o Norte a ser seguido pelo executivo, podendo este fazer uso apenas dos recursos que estiverem previstos nessa legislação específica. Cury (2010) aponta para o fato de que “além das possibilidades legislativas e normativas, há a divisão das responsabilidades materiais e financeiras própria da vinculação de impostos para o financiamento da educação” (CURY, 2010, p. 151). Dourado (2013) leciona que “o Estado brasileiro é marcado por desigualdades sociais e assimetrias entre os entes federados e, por consequência, apresenta limites no horizonte de efetivação dos direitos sociais e na capilaridade das políticas, com destaque para as políticas educacionais” (DOURADO, 2013, p. 763).

Ao fazer a análise das leis orçamentárias itatirenses a partir de 2015, ano de aprovação do PME, percebemos que não há como suas metas figurarem no PPA 2014/2017, visto que este último foi elaborado e aprovado dois anos antes do primeiro.

Da mesma forma as LDO's e LOA's não tratam de forma explícita das metas do plano pois, mesmo sendo referentes há anos posteriores ao PME, não podem fugir ao que está posto no PPA. No entanto, mesmo assim nos atrevemos a apreciar os documentos, que nos parecem tão genéricos quanto o PME, na intenção de perceber como a educação é tratada na cidade.

Sobre do PPA 2014/2017 da cidade de Itatira, no campo da educação, a lei trata apenas de ampliação de rede de ensino, enquanto no plano, especifica-se a construção de salas de aula, construção de creches, além de aquisição de imóveis destinados a ampliação da rede educacional, com uma previsão de R\$ 2.000.000,00 (dois milhões de reais).

Em relação as LDO's referentes aos anos de 2015, 2016 e 2017, sempre no artigo 6º dessas leis, há a vinculação dos gastos àquilo que está proposto no PPA. Da mesma forma as LOA's referentes aos mesmos anos seguem as diretrizes impostas pelas LDO's.

Na LOA referente ao ano de 2015 (única que pudemos ter acesso ao teor completo, já que os anos seguintes só está disponível a Lei propriamente dita), podemos encontrar, tal como consta no PPA, as construções de salas de aula e de creches e a aquisição de imóveis para a ampliação da rede, aqui com o valor de R\$ 1.700.000,00 (um milhão e setecentos mil reais). No entanto essa ação não está posta no Relatório de Execução Orçamentária de 2015, pelo menos não da forma que uma pessoa leiga no assunto possa facilmente identificar.

No PPA 2018-2021, o PME 2015-2025 também não é figura de destaque. No que se refere à educação, o plano faz menção principalmente às despesas de custeio, como manutenção e folha de pagamento. Para além desses itens, se destaca apenas a previsão da expansão da oferta de vagas de educação infantil (R\$ 430.000,00); aquisição de imóvel na Sede e na Zona Rural para a ampliação da oferta de vagas no ensino fundamental (R\$ 219.000,00); e construção de sala de aula e quadra de esportes na rede de ensino fundamental (R\$ 2.400.000,00).

Após análise das Leis de Diretrizes Orçamentárias, Leis Orçamentárias Anuais e Relatórios de Execução Orçamentária dos anos de 2018 e 2019, não foi possível identificar as previsões postas no PPA 2018-2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, coloca a garantia do padrão de qualidade no rol dos princípios sobre os quais o ensino será ministrado. Essa garantia de qualidade passa, indubitavelmente, pelo planejamento das ações.

O Plano Nacional de Educação traz metas que representam, caso cumpridas, um importante caminho de crescimento para a educação do país. Educação democrática, financiamento da educação de acordo com o PIB, são questões que apontam para um novo rumo na educação nacional, permitindo-se o vislumbre de novas possibilidades e uma considerável melhoria na qualidade da educação no Brasil. No entanto, a Emenda Constitucional 95, bem como o veto ao artigo 21 da Lei 13.473/2017, que indicava a alocação de recursos na área da educação tendo como objetivo o cumprimento das metas previstas no PNE, dentro do orçamento da União no ano de 2018, por exemplo, apontam para o iminente risco do não atingimento das metas previstas no PNE 2014-2024.

Enquanto isso, no Plano Municipal de Educação de Itatira, o que se apresentam são metas que se colocam, na sua maioria como uma mera cópia do PNE, ou representam versões pioradas destas, comprometendo a qualidade da educação, prevista na Carta Magna, no âmbito local, demonstrando pouco comprometimento daqueles responsáveis por sua produção. As leis orçamentárias também não trazem indicações precisas sobre o cumprimento das metas e estratégias do plano, levando à inferência de que, assim como o plano nacional, o plano municipal não terá suas metas cumpridas até o final de sua vigência.

Evidenciou-se, a partir das análises, que parte dos documentos municipais disponíveis online para consulta, foram enviados de forma errada, tendo no link uma indicação, enquanto o arquivo traz outras informações e que estes foram elaborados, e publicados, com o intuito unicamente de cumprir um protocolo legal, dificultando o seu acompanhamento. No entanto reforça-se a necessidade de nos habituarmos a fiscalizar as finanças públicas. Para ilustrar essa necessidade, ou inépcia, se assim preferirmos, em um país com população estimada, conforme o IBGE, em mais de 210.000.000 de pessoas em 2019, segundo dados do Portal gov.br, apenas 17,5 milhões de acessos (o que não significa 17,5 milhões de pessoas) foram registrados no portal da transparência nesse mesmo ano.

REFERÊNCIAS

BERMUDEZ, Ana Carla. **Mais de 60% dos jovens fora da escola no Brasil têm de 15 a 17 anos.** UOL Educação. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/listas/mais-de-60-dos-jovens-fora-da-escola-no-brasil-tem-de-15-a-17-anos.htm>> Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 514 p.

_____. Vetos à Lei 13.473. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13473-8-agosto-2017-785285-veto-pl.pdf>> Acesso em: 30 dez. 2019.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime**

Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em: 03 jan. 2020.

_____. Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000. **Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm> Acesso em: 03 jan. 2020.

_____. Lei n. 13.473 de 08 de agosto de 2017. **Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2018 e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13473.htm> Acesso em 30 dez. 2019.

_____. Lei n. 13.587 de 02 de janeiro de 2018. **Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2018.** Disponível em: <<http://www.impresanacional.gov.br>> Acesso em: 03 jan. 2020.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____, Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> Acesso em: 03 jan. 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

CURY, C. R. J. **A Questão Federativa e a Educação Escolar.** In: Santa, Wagner e Oliveira, Romualdo Portela de. (Org.). Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. 1aed. Brasília: UNESCO, 2010, v., p. 149-168.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A qualidade da educação brasileira como direito.** Educ. Soc., Campinas, v.35, n.129, pp.1053-1066, out./dez. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica.** Educ. Soc., Campinas, v.34, n.124, p.761-785, jul.-set. 2013.

IBGE, **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação.** Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>> Acesso em: 07 out. 2019.

ITATIRA. Lei nº 692 de 15 de Junho de 2015. **Institui o Plano Municipal de Educação de Itatira.**

_____. **Lei de Diretrizes Orçamentárias – 2015.** Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/5e4916_80429821bf5745c89cc97d4c9f340125.pdf> Acesso em: 08 out. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes Orçamentárias – 2016.** Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/5e4916_5e5af15616c9402b94845ddef5982840.pdf> Acesso em: 08 out. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes Orçamentárias – 2017.** Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/5e4916_e987266cf2c2457eb5c81a977b25db76.pdf> Acesso em: 08 out. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes Orçamentárias – 2018.** Disponível em: <https://www.itatira.ce.gov.br/arquivos/30/LDO%20-%20Lei%20de%20Diretrizes%20Orçamentaria_Anuar_2017_0000001.pdf> Acesso em: 08 out. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes Orçamentárias – 2019.** Disponível em: <https://www.itatira.ce.gov.br/arquivos/27/LDO%20-%20Lei%20de%20Diretrizes%20Orçamentaria_Anuar_2018_0000001.pdf> Acesso em: 08 out. 2019.

_____. **Lei Orçamentária Anual – 2015.** Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/5e4916_b907edf35d794193b70770c99e36d9eb.pdf> Acesso em: 08 out. 2019.

_____. **Lei Orçamentária Anual – 2016**. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/5e4916_28a57a2eb4f247be998c1a429ad6ce22.pdf> Acesso em: 08 out. 2019.

_____. **Lei Orçamentária Anual – 2017**. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/5e4916_7f6c5530b92e492095475968f102b9d2.pdf> Acesso em: 08 out. 2019.

_____. **Lei Orçamentária Anual – 2018**. Disponível em: <https://www.itatira.ce.gov.br/arquivos/88/LOA%20-%20LEI%20ORCAMENTARIA%20ANUAL_Anuual_2018_0000001.pdf> Acesso em: 08 out. 2019.

_____. **Lei Orçamentária Anual – 2019**. Disponível em: <https://www.itatira.ce.gov.br/arquivos/96/LOA%20-%20LEI%20ORCAMENTARIA%20ANUAL_Anuual_2019_0000001.pdf> Acesso em: 08 out. 2019.

_____. **Plano Plurianual 2014-2017**. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/5e4916_45bc4d20867d43f8b264035b91dbc69a.pdf> Acesso em: 08 out. 2019.

_____. **Plano Plurianual 2018-2021**. Disponível em: <https://www.itatira.ce.gov.br/arquivos/13/PPA%20-%20Plano%20Plurianual_Quadrienal_2018_0000001.pdf> Acesso em: 03 jan. 2020.

_____. **Relatórios de Execução Orçamentária 2015/2016/2017**. Disponível em: <<https://www.itatira.ce.gov.br/rreo>> Acesso em: 08 out. 2019.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

MATSUSHITA, Thiago Lopes; CAVALCANTI, Rodrigo de Camargo. A Proposta do Estado Brasileiro para o Desenvolvimento Econômico Nacional em Face da Emenda Constitucional Nº 95 e seus Reflexos na Saúde e na Educação. **Revista Duc In Altum Cadernos de Direito**, Pernambuco, v. 9, n. 17, jan.-abr. 2017. Disponível em <<http://www.faculdedamas.edu.br/revistafd/index.php/cihjur/article/view/466>>. Acesso em 09 dez. 2019.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>> Acesso em: 22 nov. 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A municipalização cumpriu suas promessas de democratização da gestão educacional? Um balanço crítico.** in BROOKE, Nigel. **Marcos Históricos na Reforma da Educação.** 1ªed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. 520p. Edvcere;19.

PLANALTO. **Orçamento de 2017 é sancionado com mais recursos para saúde e educação.** Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2017/01/orcamento-de-2017-e-sancionado-com-mais-recursos-para-saude-e-educacao>> Acesso em: 03 jan. 2020.

Portal Custo Aluno Qualidade. Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>> Acesso em: 30 dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios.** Educação e Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/99, pp.119-136.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA QUESTÃO DE LINGUA(GEM)

ROSILEIDE DE JESUS DE SOUZA MELO

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades – PPGCITI da Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Universitário de Abaetetuba. E-mail: rosileide_jesus@hotmail.com.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as políticas linguísticas dos surdos e visualizar de que maneira elas se apresentam como dispositivo ao processo de constituição da língua dos surdos nas instituições de ensino. O interesse em pesquisar a temática surgiu da necessidade de conhecermos as políticas linguísticas que perpassa pela educação dos surdos. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Sendo que os principais achados desta investigação demonstram que as políticas linguísticas para a educação dos surdos vêm apresentando avanços significativos em prol de uma inclusão com qualidade e que colabore com o desenvolvimento do surdo. Contudo, para que as políticas linguísticas sejam efetivadas urge a necessidade da disseminação da Língua Brasileira de Sinais - Libras para toda a comunidade escolar, além de reconhecer o sistema linguístico visual-motor, como o propulsor da educação e desenvolvimento linguístico dos surdos.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas, Surdos, Bilinguismo, Língua(gem).

INTRODUÇÃO

A língua é tida como um fator primordial para o acesso à educação escolar, revelando-se como um fator estratégico para o crescimento intelectual, social, cognitivo, afetivo, sociocultural e acadêmico do indivíduo. Contudo, para o sucesso do desenvolvimento da aprendizagem é importante que se respeite a língua do aluno. No caso do aluno surdo, a Libras facilita e propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo, auxiliando no processo de aprendizagem de línguas orais, favorecendo a produção escrita, servindo de apoio para a leitura e compreensão dos textos escritos. Logo, a escola deve estar preparada para receber os alunos surdos, com um ambiente que reconheça a política linguística que contempla esses sujeitos, um ambiente que conte com profissionais competentes e comprometidos com a educação.

Dessa forma, entendemos a Libras como indispensável à educação da pessoa surda, respeitando-a como língua natural desses indivíduos, e meio de comunicação pelo qual o surdo pode pensar, planeja, aprender, interagir com o mundo e com ele próprio em seu desenvolvimento, assim a Libras se apresenta como suporte de pensamento da pessoa surda.

Portanto, a língua de sinais é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito com surdez com os seus pares e com os outros sujeitos, dando suporte ao pensamento.

De acordo com Sacks:

A língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de “proposicionar” [...] no caso dos profundamente surdos, isso só pode ser feito por meio da língua de sinais. Portanto, a surdez deve ser diagnosticada o mais cedo possível. As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida, e ela pode ser fluente aos três anos de idade, tudo então pode decorrer: livre intercurso de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente, ocorre o inverso. (SACKS, 1998, p. 44)

Dessa forma, percebe-se que a língua de sinais é importante e imprescindível por possibilitar o domínio linguístico e a capacidade de expressar-se de forma plena e segura.

No que diz respeito ao papel da linguagem no desenvolvimento humano da criança surda, o assunto foi muito discutido entre psicólogos e em debates sobre relações de pensamento e linguagem. De acordo com Góes (2012), as décadas de 1960 e 1970 foram épocas em que a condição de surdez estava sendo muito mencionada devido haver alguns confrontos teóricos para compreender o posicionamento da linguagem em relação ao pensamento. Dentre esses confrontos, afirmavam que o atraso no desenvolvimento do surdo era devido a sua limitada capacidade linguística. De um outro lado, o atraso já seria decorrente da ausência de experiências e trocas comunicativas por causa da limitação da linguagem.

Sabemos que o ensino e aprendizagem de surdos abrange muitos elementos como, metodologias diferenciadas, concepção educacional bilíngue, profissionais capacitados, entre outros. Esses são alguns fatores que tornam difícil para as instituições escolares desenvolverem esse processo de inclusão, e um ensino que respeite a política linguística do surdo com presteza, pois, durante todo o processo histórico da educação do surdo, muitas foram as reformulações das abordagens de ensino as quais é importante destacar o Oralismo,¹ a Comunicação Total² até que se chegassem ao atual modelo Bilinguismo³.

Conforme avalia Cavalcanti,

No Brasil, não se pode ignorar os contextos bilíngues de minorias, (...) quando se focalizam os contextos bilíngues

- 1 Para Nídia Sá (1999, p. 69) A abordagem educacional oralista é aquela que visa a capacitar a pessoa surda de utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial tanto nas relações sociais como em todo processo educacional. A língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativo e de integração social.
- 2 Uma filosofia, “a qual propõe o uso de gestos naturais, da língua de sinais, do alfabeto digital, da expressão fácil, da fala e dos aparelhos de amplificação sonora para transmitir linguagem, vocabulário, conceito e ideias”. (GUARINELLO, 2007, p. 31)
- 3 A Comunicação Total defende “(...) que seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, oral e/ou escrita tendo por base os conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais. Dessa forma, tal projeto de escolarização pressupõe que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, língua de sinais e a língua portuguesa, e o modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas (LACERDA e LODI, 2014 p. 12).

não se pode esquecer das comunidades de surdos que, geralmente, são criadas em escolas/instituições e que estão espalhadas pelo país (CAVALCANTI, 1999, p.388).

Dessa forma, os surdos fazem parte de uma minoria linguística que utilizam como meio de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Essa língua constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil e tem como sistema linguístico o visual-motora.

Para Marília Silva (2001) “o ensino para as crianças surdas deve basear-se, em fundamentos linguísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez”. Pois, a falta de clareza de não ter uma política bilíngue no trabalho pedagógico acaba por negligenciar o papel central da língua em relação ao conhecimento e à subjetividade da criança. Embora seja inegável o avanço da discussão nesse campo, ainda há muito a ser feito.

Assim sendo, este trabalho objetiva refletir sobre as políticas linguísticas dos surdos e visualizar de que maneira as políticas linguísticas se apresentam como dispositivo ao processo educacional dos surdos nas instituições de ensino. Visando solucionar a questão: *Como as políticas linguísticas colaboram com a educação de surdo?*

Problematizar as políticas linguísticas de educação de surdos é um exercício que pode nos auxiliar na produção de novos conhecimentos, principalmente sobre os que se relacionam ao desenvolvimento linguístico e sua relação com a proposta de Educação Bilíngue. Ademais, o estudo se faz necessário por adentrar no campo da diversidade linguística, que vai além da diversidade interna à própria língua portuguesa, a fim de contribuir com as pesquisas desenvolvidas no Brasil, que verificam os direitos linguísticos dos surdos através, por exemplo, de intervenções políticas dos órgãos responsáveis e da própria população.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo foi a abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas Ciências Sociais com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos

motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos 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.

A escolha da abordagem qualitativa foi essencial, pois garantiu obter uma gama de informações, reconhecendo a singularidade do objeto pesquisado, além de oportunizar novos olhares sobre as políticas linguísticas de educação dos surdos, assim como seus avanços ao longo da história.

Realizou-se a pesquisa bibliográfica, como procedimento metodológico, na perspectiva de Severino (2007, P. 122) a pesquisa bibliográfica “[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc”.

O passo inicial deste trabalho foi buscar registros referentes as políticas linguísticas dos surdos, com a finalidade de uma maior aquisição de informações sobre os aspectos normativos para dar conta da legislação em vigor que contempla os surdos, levando em consideração sua linguagem.

Fiz uma busca no mês janeiro de 2021, no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente aos anos 2017 a 2020, com o objetivo de levantar as produções que tenham como objeto de estudo as políticas linguísticas de surdos. Utilizei nesse levantamento os descritores “políticas linguísticas”, “Políticas linguísticas de Surdos” e “Surdos”. Foram encontradas 9 produções que tratam sobre políticas linguísticas de surdos, sendo 6 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado (CAPES, 2021).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A LEGITIMAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS: das reformulações históricas ao bilinguismo

No final da década de 1970, principalmente nos Estados Unidos, inicia-se um movimento de reivindicação pela língua e cultura das minorias linguísticas, sendo os surdos considerados membros de uma comunidade minoritária que usa um idioma próprio, a língua de sinais (GUARINELLO, 2007). A partir de então, passaram a reivindicar pelo direito do uso da língua

de sinal como sua língua materna, pois até então, a língua materna de todos os brasileiros era o português.

Foi em torno das reivindicações por cidadania plena que o grupo “Surdos Venceremos” liderado pelo ator e ativista surdo Nelson Pimenta de Castro, com a ajuda da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), organizou uma passeata que mobilizou cerca de duas mil pessoas, surdas e ouvintes, na orla da Praia de Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro, no dia 25 de setembro de 1994, constituindo-se como marco da ascensão do movimento social surdo no Brasil. Foram várias pessoas lutando em prol do reconhecimento da língua de sinais entre eles educadores, pais de surdos, intérpretes de libras, surdos entre outros. Dessa forma, os surdos depois de muitas lutas pelo seu reconhecimento linguístico, conseguiram como primeiro marco político especificamente direcionado o reconhecimento da língua brasileira de sinais (LIBRAS).

A lei 10.436/2002 vem reconhecer como meio legal de comunicação e expressão a libras. A referida lei, define a libras como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil” (BRASIL, 2007, p.1). Então, dessa forma se legitima à língua brasileira de sinais. Contudo, a lei de Libras (como é mais conhecida) não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. O que implica dizer que os surdos podem se comunicar pela modalidade visuo-espacial, contudo, precisam também conhecer a normativa escrita do português.

Com a lei nº 10.436/2002 temos um avanço significativo em prol da educação dos sujeitos surdos. O decreto 5.626/2005, que regulamenta a lei de libras foi assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o decreto foi anunciado na presença de representantes da comunidade surda, juntamente com o ministro da educação Fernando Haddad, no decreto a libras passa a ser uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior e também para os cursos de fonoaudiologia, sendo facultativo para os demais cursos. A partir do decreto que legitima a lei de libras, percebemos a responsabilidade, que antes era dada ao professor especializado para atuar em uma classe com os alunos segregados, sendo passada para um professor que atuará em uma sala inclusiva.

No ano de 2008 o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial e colaboradores apresentam um documento denominado de

“Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, o documento visava constituir políticas públicas promotoras de uma educação para todos os alunos. A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva oferece ao aluno surdo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no turno inverso à sala de aula regular para os alunos surdos. O documento também enfatiza a inclusão dos alunos surdos na sala de aula regular, ou seja, o aluno surdo precisa estar incluindo na sala regular, juntos com os alunos sem deficiência. Mas não é apenas uma inclusão fantasiosa, apenas inserir o aluno na sala, a inclusão vai além disso, deve-se desenvolver um ensino escolar bilíngue.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. [...]. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, p. 17).

O contato com outros surdos ajuda o aluno a se desenvolver linguisticamente, sendo capaz de dialogar, mas não apenas com surdos, com pessoas que também tenha conhecimento da língua de sinais. Percebemos que o bilinguismo só é válido para um grupo específico, neste caso os surdos, e que estes parecem viver em uma comunidade linguística isolada e que os demais alunos devem apenas aprender o português.

O decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o AEE, e considera que este é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade organizados institucionalmente prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. De acordo com essa lei o aluno surdo teria direito: ao AEE em LIBRAS, ou seja, todas as informações e conteúdos seriam repassados em libras; AEE para o Ensino da LIBRAS, neste atendimento o aluno teria um professor ou instrutor que iria ensinar LIBRAS para o aluno, com a finalidade do aluno enriquecer seu vocabulário e o AEE para o Ensino da Língua Portuguesa, neste atendimento o professor teria que ensinar o português na modalidade escrita.

No ano de 2011 o decreto nº 7.611 revoga o decreto 6.571/2008, além de dispor sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.

O decreto 7.611/2011 diz que a educação das pessoas surdas e das pessoas com deficiência auditiva terão como diretrizes o disposto no decreto 5.626/2005. Sendo assim, o atendimento do aluno surdo no AEE está embasado em uma proposta bilíngue.

No ano de 2013, um grupo de trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, organizaram um relatório estabelecendo diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos.

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6).

Os surdos passam a ter uma nova abordagem educacional, o bilinguismo, a qual possibilita aos sujeitos aprenderem a língua de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita. Com o bilinguismo, a abordagem escolhida no congresso de Milão em 1880, a qual tinha como objetivo fazer o surdo falar oralmente, denominada de oralismo e a abordagem da comunicação total posterior ao oralismo, na qual era válido todo tipo de expressão e comunicação, começaram a perder espaço no âmbito educacional.

Com a abordagem do bilinguismo percebemos a política pública desdobrando-se nas instituições educacionais como políticas linguísticas educativas. Porém, são poucas escolas que trabalham efetivamente de forma bilíngue como prevê as leis e os decretos. Ao considerarmos a política linguística como uma forma de política pública, leva-se em conta a necessidade da oficialidade da língua para um grupo que não pode viver sem linguagem, como os surdos, que conseguiram a oficialização da LIBRAS.

Percebemos que na política linguística há uma intervenção do Estado sobre a língua a qual tem um caráter evidentemente social e político. No caso da LIBRAS, os surdos a têm como sua língua materna, a qual lhe dará meios para interagir socialmente, porém ter esta lei garantida revela a superioridade da língua portuguesa. Por esse motivo, concordamos com o linguista Louis-Jean Calvet quando ele descreve as políticas linguísticas

como sendo as determinações das “grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2002, p. 145).

Neste sentido, o uso da língua de sinais no ensino regular, esbarra em várias questões, pois a língua passa a se constituir como objetos de ensino e aprendizagem nas escolas. Assim, a política linguística para surdos envolve também a determinação do *status* das línguas e a dos seus falantes dentro de uma área política e geograficamente organizada.

As determinações são escolhas analisadas que surgem da necessidade de se gerenciarem conflitos e problemas de um contexto multilíngue permeado por diferentes interesses presentes na esfera pública. Ora, isto nada mais é do que uma política pública que, por meio de um agente que pode ser o Estado, busca tentar intervir numa realidade linguística que foi problematizada no meio social, alterando os rumos de uma determinada situação linguística.

A Política Linguística está ligada a abordagens que envolvem decisões relativas ao domínio das línguas e da sociedade, não precisando ser, necessariamente, de natureza oficial (CALVET, 1997, 2002a, 2002b; COOPER, 1997). A política linguística constitui-se de escolhas relativas ao uso da língua na sociedade, que podem ser pensadas e organizada de diferentes formas. Dessa forma, as políticas linguísticas podem se relacionar não apenas às leis e aos decretos estaduais e municipais, como também às ações não governamentais.

Contudo, o Estado como parte importante para a legitimação das políticas linguísticas possui um papel fundamental para a institucionalização de uma língua, pois

A partir do momento em que um Estado se preocupa em administrar sua situação linguística, apresenta-se o problema de saber quais meios ele dispõe para isso. Como intervir na forma das línguas? Como modificar as relações entre as línguas? Quais os processos que permitem passar de uma política linguística, estágio das gerais, ao estágio da implementação, do planejamento linguístico? (CALVET, 2007, p. 62).

Além da legitimação da língua, o Estado dar suporte para a implementação e avaliá-la. Para que o direito linguístico dos surdos realmente seja concretizado na prática escolar.

De acordo com as normativas legais, o surdo tem como direito linguístico usar a língua de sinais como meio de comunicação, no ambiente escolar

como vimos anteriormente. Porém, a política que visa o reconhecimento de uma língua, não é a mesma que garante a permanência desse aluno na sala de aula, que garante a formação continuada da equipe escolar para atuar de forma bilíngue. Mas, se a língua do aluno tem que ser valorizada, se o conteúdo escolar precisa ser repassado na sua língua materna, como interagir com o aluno?

Como o aluno tem direito em ser escolarizado na sua língua materna, os cursos de licenciaturas, a partir do decreto 5.626/2005, passam a ter a disciplina de libras como obrigatória na sua grade curricular.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005, p. 7)

Porém, o que o professor aprende em uma disciplina, não é suficiente para torna-lo proficiente. Por isso, a difusão da língua de sinais e a consciência dos profissionais de todas as áreas, em saber que é necessário e fator crucial para inclusão do surdo na sociedade, saber dialogar em libras. Compreender também que a libras é uma língua com particularidades históricas e linguísticas, a qual requer um tempo considerável para uma aprendizagem efetiva. Não se estar suscetível em receber a criança surda, a partir de algumas aulas de LIBRAS na licenciatura.

A falta de domínio da LIBRAS deixa os professores angustiados, pois estes não conseguem interagir, não conseguem comunicar-se com as crianças. Os docentes precisam conscientizar-se da importância da língua no desenvolvimento humano, além de conhecer o desenvolvimento linguístico dos surdos. Pois a língua proporciona a interação com o outro, por isso, na escola a criança surda precisa interagir com a comunidade escolar, para isso deve existir formação continuada para todos: Servidores, diretores, professores e coordenadores.

A LIBRAS ainda não é uma disciplina obrigatória da grade curricular da educação básica, o que dificulta a interação da criança surda com a comunidade escolar. A escola não tem a função de somente alfabetizar as crianças, ela também exerce uma função social extremamente importante, já que a aprendizagem do ler e do escrever que se dá na escola abre os horizontes de possibilidades de interações com outros distantes no tempo e no espaço

(GERALD, 2011). A socialização também é de responsabilidade escolar, uma vez que reflete no desenvolvimento do educando.

A falta de comunicação através da língua de sinais com os alunos surdos, nos faz refletir que efetivamente esses alunos não estão inclusos, apenas se abriu a porta da escola porque a lei 13.146/2015 (lei de inclusão) garante que os alunos têm que estar juntos com os alunos sem deficiência. Como esse aluno pode está incluso, se o professor não sabe ou não é proficiente em libras? Os alunos não sabem e nem são estimulados a aprenderem libras. Percebe-se apenas uma inserção do aluno. Sem levar em conta o seu desenvolvimento, uma vez que a linguagem constitui o sujeito.

Para Gerald (2011), uma escola que deixe seus alunos onde estão não compreendeu proposta pedagógica que defendem que devemos partir do conhecido. Partir significa não ficar no conhecido, significa ir adiante, navegar sem porto definido de chegada porque quanto mais avançamos, mais vemos oportunidades de avançar em nossa formação. Dessa forma, o desafio para os professores é fazer com que os surdos construam conhecimento no ambiente escolar.

Apesar das normativas que contemplam os surdos, a escola insere o aluno na sala regular, porém não há prática que contemple o surdo na perspectiva histórico-social. Perceber o surdo em uma perspectiva histórico-cultural é entender que este também aprende na relação com o outro. Os surdos precisam interagir com o outro para desenvolver a linguagem, através da dialogicidade. Na abordagem sociocultural da psicologia à linguagem não é vista apenas como uma função comunicativa, mas também organizadora e planejadora do pensamento.

Para Vygotsky (1989) é por meio da linguagem que o indivíduo ingressa em uma sociedade, internaliza conhecimento e modos de ação, organiza e estrutura o pensamento. Este autor trabalha na perspectiva do materialismo dialético, compreendendo o homem como ser histórico, conferindo à linguagem um lugar central na constituição da consciência. Vygotsky (1989) rompe com o objetivismo e o subjetivismo e faz isso por meio da psicologia histórico-cultural. Tecendo sua teorização no materialismo dialético, compreendendo o homem como ser histórico, conferindo a linguagem um lugar central na constituição da consciência

Para entendermos o conceito de linguagem recorreremos ao linguista Ferdinand Saussure (1995), o qual diz que a linguagem é composta de duas partes: a língua, que é essencialmente social, porque é convencionalizada por determinada comunidade linguística; e a fala, que é secundária e individual,

ou seja, é veículo de transmissão da língua. Assim, a língua não se confunde com a linguagem, posto que é parte essencial dela, é um produto da faculdade da linguagem, um conjunto de convenções adotadas pela sociedade para efetivo uso dos indivíduos. A linguagem nos é dada pela natureza, enquanto que a língua é algo adquirido e convencional. Dessa forma entendemos que a linguagem é algo inato do ser humano, todos estamos aptos a desenvolvê-la. Como vivemos em uma sociedade majoritariamente oralista que se vale da linguagem oral para comunicar-se, ainda persiste a crença de que as pessoas para se desenvolver precisam falar oralmente, o que não é verdade.

Os surdos não falam oralmente por terem um problema no sistema oracular, não no sistema fonador como muitos pensam, mas “falam” com as mãos. Os surdos não oralizam pelo fato de não ouvirem, se não ouvem não aprendem a falar (oralmente). Os ouvintes, oralizam porque desde do nascimento estão inseridos em uma comunidade oralista. Observamos que entre surdos e ouvintes há dois canais de comunicação, para o ouvinte o canal oral-auditivo e para o surdo, o canal espaço-visual.

A linguagem se forma na relação do homem com o meio social, estando presente no sujeito, mesmo quando ele não está se comunicando, pois ela se significa a forma como esse sujeito recorta e percebe o mundo e a si próprio. Vygotsky (1989) concebe a linguagem um fator determinante na constituição dos sujeitos em suas relações sociais. Este autor aponta a linguagem como a ferramenta psicológica mais importante do desenvolvimento psicológico. Tendo como principal função a comunicação social e o contato entre os sujeitos.

Nos estudos de Vygotsky sobre pensamento e linguagem, a criança começa a compartilhar de significados ações comunicativas para a criança, por exemplo: o choro, o balbucio. A autora Ronice Quadros (1997) em sua obra “Educação de surdos: A aquisição da linguagem” discorre sobre as fases de aquisição da linguagem pela criança surda, para a autora as crianças surdas e ouvintes, no período pré-linguístico apresentam fenômenos idênticos como o balbucio, dessa forma demonstrando a capacidade de ambos para a linguagem.

Para Silva (2001), o início da função cognitiva da linguagem dá-se em âmbito intrapsíquico, nessa fase os fenômenos, pensamentos e linguagem passam a ser interdependente, possibilitando a criança, por intermédio da linguagem, organizar o pensamento. A linguagem se desenvolve em um processo gradual e contínuo, por meio do qual a criança vai assumindo pouco

a pouco papéis dialógicos aprendidos na relação com o adulto. A aquisição, o domínio da linguagem interfere e muda qualitativamente o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Quadros (1997) entende que é a partir da língua de sinais que o indivíduo surdo irá construir significados para sua aprendizagem. Porém concordar que a língua de sinais dará subsídios para o surdo desenvolver-se é assumir uma dimensão sociopolítica-antropológica, entendendo que a libras não seja apenas tolerada e a fala não seja seu objetivo principal no âmbito escolar. O ideal seria que houvesse uma linguagem comum entre professor e aluno, que ambos fizessem uso da LIBRAS.

Jakobson (1967), linguista da linha estruturalista, apresenta a linguagem como sendo o instrumento mais importante da comunicação informativa, comunicação essa que acontece entre os membros de uma sociedade ou de um grupo social. Segundo o estudioso, todos os outros símbolos são acessórios ou derivados. Jakobson, ao analisar os fatores fundamentais da comunicação, postula que qualquer ato de fala envolve uma mensagem e que esta traz consigo quatro elementos: o emissor, o receptor, o tema e o código utilizado. Para ele, “o intercâmbio verbal, como qualquer forma de relação humana, requer ao menos dois interlocutores” (JAKOBSON, 1967, p. 27).

Para haver essa comunicação o emissor emite a mensagem ao receptor por meio de um código, e para que essa mensagem seja bem compreendida, o receptor deve conhecer esse código. Quando se fala a um interlocutor, tenta-se alcançar um vocabulário comum que seja compreendido pela outra pessoa, para isso são empregados os termos conhecidos por ela. Nesse caso:

Um processo de comunicação normal opera com um codificador e um decodificador. O decodificador recebe a mensagem. Ele conhece o código. A mensagem é nova para ele, e, por via do código, ele a interpreta. [...] É a partir do código que o receptor compreende a mensagem (JAKOBSON, 1967, p. 27).

A linguagem é fundamentalmente constituída pelo contexto social, que se dá entre indivíduos reais em momentos singulares e históricos, trazendo marcas e significações.

Para o autor a linguagem está no cerne da construção, tanto individual como coletiva o que ocorre em três domínios de atividade humana. O domínio da socialização dos indivíduos, na medida que através da linguagem que se instaura a relação de sim com o outro e que se cria o elo social, o

domínio do pensamento, na medida em que é pela/através da linguagem que conceituamos, isto é, que extraímos o mundo de sua realidade empírica para fazê-lo significar; o domínio dos valores, na medida em que estes precisam ser ditos para existir, é dessa forma que os atos de linguagem que os veiculam dão sentido à nossa ação. O autor coloca que a atividade de linguagem constitui uma espécie de garantia de liberdade do indivíduo como possibilidade de interrogação e análise sobre o outro e sobre si mesmo, e como possibilidade de controle de nossos afetos.

As dificuldades dos surdos acontecem pelo fato de as línguas orais serem as únicas utilizadas pela grande maioria das comunidades, não havendo, no caso do surdo, a possibilidade de adquiri-los espontaneamente. A linguagem é posta como núcleo de problema em que se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda. É preciso destacar que o surdo, antes de ter dificuldades na escola, apresenta dificuldades de aquisição da língua. Surge nesse momento a concepção do bilinguismo.

A abordagem do bilinguismo segundo Skliar (1997a, p.145) sustenta que “a experiência prévia com uma língua contribui para aquisição da segunda língua, dando à criança as ferramentas heurísticas necessária para a busca e a organização dos dados linguísticos e o conhecimento, tanto geral como específico da linguagem”.

A adoção do bilinguismo é compatível com a concepção sócio-antropológica de sujeito surdo e da surdez (SKLIAR, 1997). Esta concepção sustenta que os surdos formam uma comunidade linguística minoritária que utiliza e compartilha uma língua de sinais, valores, hábitos culturais e modos de socialização próprios.

O direito à uma educação escolar para todos trouxe consigo transformações significativas nas instituições escolares, assim como na proposta de educação dos surdos, a qual tem o bilinguismo como uma abordagem educacional. Proposta esta que garante uma política linguística para os surdos.

Como nascemos em um mundo de linguagem interagimos com o outro sob o domínio de uma de uma língua. Convivemos corpórea e mentalmente com os outros e assim língua vai se constituindo na relação com o outro. Precisamos do outro para nos desenvolvermos. No caso dos surdos tanto em libras, como na aprendizagem do português na modalidade escrita.

Por isso, a proposta bilíngue tem sido a abordagem usada atualmente a qual dá voz a língua natural dos surdos, mas também vem dá ênfase a supremacia do português, sendo necessário ao aluno surdo aprender o português na modalidade escrita. A problemática do bilinguismo está no não

conhecimento da LIBRAS pela comunidade escolar e que precisa ser observada sob os mais diversos ângulos em prol de proporcionar a tão sonhada escola inclusiva que objetive a perspectiva bilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho objetivou refletir sobre as políticas linguísticas dos surdos e visualizar de que maneira se apresentam como dispositivo ao processo de constituição da linguagem dos surdos nas instituições de ensino, neste percebeu-se que o bilinguismo é reconhecido, uma vez que está presente em várias normativas que contemplam os surdos, os documentos norteadores são consoantes com essa concepção, uma vez que reconhecem que a libras é a primeira língua do surdo e a modalidade escrita do português a sua segunda língua.

A pesquisa demonstrou que houve alguns progressos no âmbito da proposta de políticas linguísticas para os surdos, mas ainda existe um longo caminho a percorrer na sua implementação para que todos os brasileiros tenham a sua realidade linguística plenamente atendida na área educacional e social. Esperamos que as reflexões expostas no presente artigo possam contribuir para que as políticas linguísticas continuem avançando e contemplem adequadamente a realidade do surdo.

Dessa forma, percebe-se que houve alguns progressos no âmbito das propostas de políticas linguísticas, mas muito ainda precisa ser feito, para que os alunos surdos não fique restrito apenas a um grupo, dessa forma sendo limitado seu conhecimento, é preciso que o acesso linguístico permita ao surdo transitar por outras culturas tendo a língua como instrumento de conhecimento. Assim, para que as políticas linguísticas sejam efetivadas urge a necessidade da disseminação da Língua Brasileira de Sinais - Libras para toda a comunidade escolar, além de reconhecer o sistema linguístico visual-motor, como o propulsor da educação e desenvolvimento linguístico dos surdos. Sabemos que ainda existe um longo caminho a percorrer para que os surdos tenham a sua realidade linguística plenamente atendida na área educacional e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002.**

- _____. **Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005.** Brasília: 2011.
- _____. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 set. 2008b.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 08/06/2019.
- _____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação especial, o Atendimento Educacional especializado e dá outras providências. 2011a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 16 maio. 2019.
- _____. **Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Grupo de Trabalho,** designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, fevereiro de 2014. Disponível em: Acesso em: 10/06/2019.
- _____. **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 2015; 7 jul
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** (Trad. de Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- _____. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- COOPER, Robert L. **La planificación lingüística y el cambio social.** 1ª ed. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e identidade:** breve nota sobre uma relação constitutiva. Ciências & Letras, Porto Alegre, nº.49, 2011. p. 9-19.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. / (Coleção Educação Contemporânea)

GUARINELLO, A C. **O papel do outro no processo de construção da produção da escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

JAKOBSON, Roman . **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1967.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C. B. F (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997b.

_____. HEBERLE, Viviane. Curso de letras/licenciatura com habilitação em língua brasileira de sinais: inclusão nas universidades públicas brasileiras. Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores, Brasília, 1 ed, v.1, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de . **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo** . Niterói: EdUFF , 1999 .

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O Trabalho Científico – da epistemologia à técnica**. 23ª edição - revista e atualizada. Editora Cortez: 2007.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, Carlos. (org). **Educação & exclusão- abordagens sócio- antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

POR QUE NÃO DESISTI? COM A PALAVRA, OS PERMANECENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

DANIELE DA ROCHA CARVALHO

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, drc_rn@yahoo.com.br;

RIDALVO MEDEIROS ALVES DE OLIVEIRA

Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, ridalvo16@gmail.com;

RESUMO

A evasão de estudantes do ensino superior tem alcançado patamares preocupantes para os gestores das IES, bem como para o Ministério da Educação e, em função disso, muitos estudos buscaram explicar as razões que levam um estudante a se evadir. Sob um outro prisma, o presente estudo busca evidenciar as razões pelas quais os alunos permanentes não se evadiram. Trata-se de uma pesquisa de abordagem fenomenológica hermenêutica, cuja coleta de informações se deu por meio de um questionário respondido por 73 estudantes, dos quais, 52 foram validados. Para a análise dos dados foi utilizado o IRAMUTEQ, que proporcionou, entre outras as seguintes evidências a partir do *corpus* textual: análise lexical; classificação pelo Método Reinert; análise de especificidades; análise fatorial confirmatória; análise de similitude; e nuvem de palavras. Ao analisar o *corpus* textual formado a partir dos conteúdos coletados por meio dos questionários, ficou evidente a predominância de três fatores que levam os alunos a permanecer no curso de graduação escolhido: mercado de trabalho, diploma de graduação e área profissional. Uma parte dos alunos enxerga a obtenção do diploma de graduação como um potencializador de oportunidades de ocupação de cargos públicos por meio de concursos. Outra parte percebe a contabilidade como uma área promissora, de muitas possibilidades no mercado de trabalho. Conclui-se que as expectativas profissionais são o que motiva os alunos a permanecerem no curso em busca de sua conclusão.

Palavras-chave: Evasão, Permanentes, Iramuteq, UFRN, Ensino superior.

INTRODUÇÃO

O principal meio de ingresso nas IES públicas é por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Esse sistema classifica os candidatos segundo as notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Integram o SiSU algumas políticas de inclusão que objetivam ampliar as possibilidades de acesso a estudantes da rede pública e de baixa renda, por meio da reserva de vagas. Além disso, foram implantados novos *campi* por todo o país, alcançando cidades interioranas e ampliando as chances de quem não tem condições de se mudar para os grandes centros para cursar o ensino superior. A criação de novos cursos e o aumento de vagas nos cursos já existentes ampliaram as oportunidades de ingresso.

Paralelamente, cresceu a evasão, mas não na mesma proporção. A evasão no ensino superior ocorre quando o aluno abandona definitiva ou temporariamente o curso, seja por problemas pessoais, ou por motivos vinculados à própria instituição (RISTOFF, 1995).

Passados 10 anos da criação do SiSU, este trabalho se propõe a investigar outra face da discussão sobre a evasão no ensino superior, a partir do seguinte problema de pesquisa: O que influencia os discentes do curso de Ciências Contábeis da UFRN a **não** desistirem do curso?

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem fenomenológica hermenêutica, cuja coleta de informações se deu por meio de um questionário respondido por 73 estudantes, dos quais, 52 foram validados.

Foi realizada uma análise estatística do *corpus* textual, buscando entender o que motiva o estudante a continuar no curso. Para a interpretação das informações utilizou-se a análise lexical, fazendo a lematização com o auxílio do IRAMUTEQ.

Além das estatísticas textuais foram realizadas também: classificação pelo Método Reinert; análise de especificidades; análise fatorial confirmatória; análise de similitude; e nuvem de palavras. Os principais resultados são apresentados na terceira seção desse trabalho, após o referencial teórico e, finalizando o trabalho, são apresentadas as conclusões e recomendações para pesquisas futuras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Importação do *corpus*

Para importar o *corpus*, foi realizada a adequação ao formato usado pelo IRAMUTEQ.

Perfil dos respondentes

No perfil dos alunos, a faixa etária predominante é a de 18 a 23 anos, o que indica que esses alunos ingressaram no curso logo após a conclusão do ensino médio.

O método de ingresso de 80% dos respondentes foi o SiSU, e 45% dos alunos cursaram a educação básica integralmente na rede privada; no entanto, em relação à renda familiar, a porcentagem de discentes que possuem renda até 2 salários mínimos é a maior.

Análises

Estatísticas textuais

Esta análise calcula estatísticas simples sobre o *corpus* textual. A Tabela 1 apresenta o resultado dessas estatísticas.

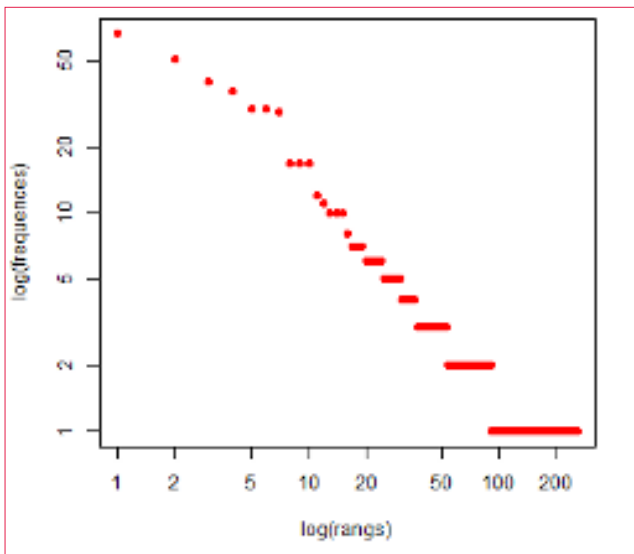
Tabela 1 – Estatísticas textuais

Estatística calculada	Valor encontrado
Número de textos	52
Número de ocorrências (número total de palavras contidas no <i>corpus</i>)	474
Número de formas presentes no <i>corpus</i>	170
Número de hápax (número de palavras que aparecem apenas uma vez em todo o <i>corpus</i>)	109
Média de ocorrências por texto (número de ocorrências / número de textos)	9,48

Fonte: elaborada pelos autores (2020)

A Figura 1 apresenta o resultado da análise das estatísticas textuais, representado por meio do Diagrama de Zipf, que demonstra o comportamento das frequências das palavras no *corpus* em forma de gráfico.

Figura 1 – Resultado da análise de estatísticas textuais



Fonte: elaborada pelos autores (2020)

Observando a Figura 1, é possível visualizar no eixo Y o log das frequências, que representa a quantidade de vezes que uma palavra aparece, e no eixo X o log das palavras, que representa a quantidade de formas. O Diagrama indica que existem muitas palavras que se repetem pouco, e poucas palavras que se repetem muito.

O *corpus* é composto por 474 Unidades de Contexto Inicial (UCI) com 170 segmentos examinados, ou seja, 35,86% do total do *corpus*.

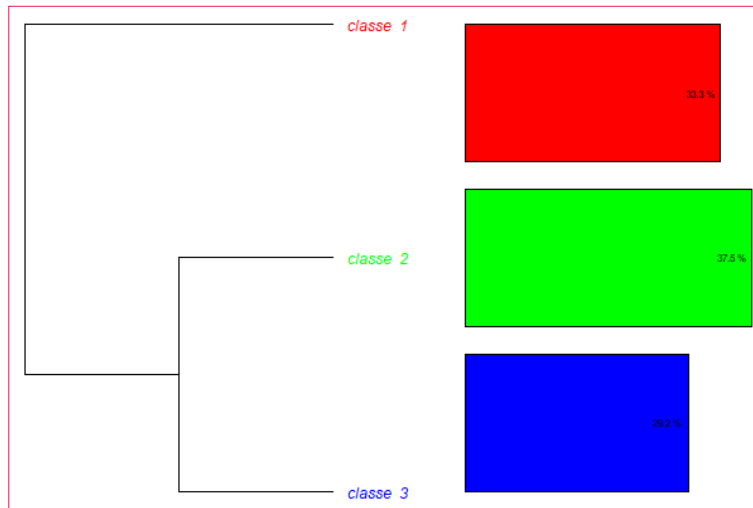
Classificação pelo método de Reinert

O método de Reinert propõe uma classificação hierárquica descendente, e visa a obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das outras classes. Esta análise é baseada na proximidade léxica e na ideia de que palavras usadas em contextos similares estão associadas ao mesmo mundo léxico e são parte de mundos mentais específicos ou sistemas de representação (SALVIATI, 2017).

O sistema procura obter classes formadas por palavras que são significativamente associadas com aquela classe.

A partir das matrizes, cruzando segmentos de texto e palavras, foi aplicado o método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e foram obtidas 3 classes, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: elaborada pelos autores (2020)

O dendrograma apresentado na Figura 2, que ilustra as relações inter-classes, permite entender as expressões de cada uma das palavras ditas pelos alunos entrevistados, analisando-as a partir de suas respostas com relação à motivação para continuar no curso.

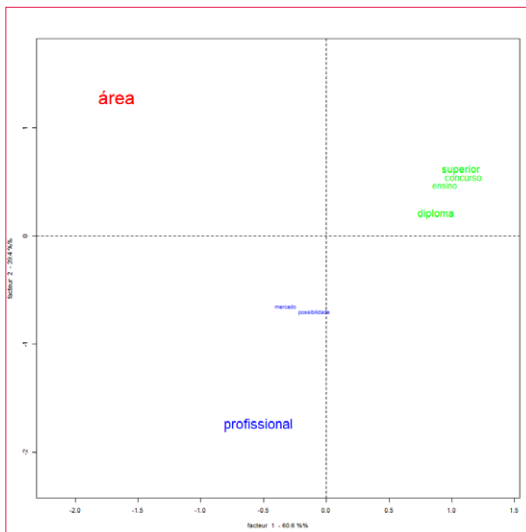
As leituras devem ser feitas da esquerda para direita. Inicialmente, o *corpus* foi dividido em dois subgrupos. Em seguida, o subgrupo maior foi dividido em dois grupos, resultando nas classes 2 e 3, e o subgrupo inferior resultou na classe 1. Isso significa que as classes 2 e 3 têm menor relacionamento ou proximidade com a classe 2, e que a classe 2 tem maior relacionamento ou proximidade com a classe 3.

O dendrograma CHD se encerra porque as classes são estáveis, ou seja, são compostas de Contexto Elementar de Unidades (UCE) com vocabulário semelhante.

Análise de especificidades e análise fatorial confirmatória

A análise fatorial confirmatória (AFC), apresentada na Figura 3, utiliza-se do índice Qui-quadrado para visualizar os dados num plano fatorial em que cada cor representa o perfil dos entrevistados com relação ao vocabulário no contexto da motivação para continuar no curso.

Figura 3 – Análise fatorial de correspondência



Fonte: elaborada pelos autores (2020)

Como mostra a Figura 3, as três classes estão em quadrantes opostos, ou seja, cada classe abrange contextos semânticos específicos, que referem-se à raiz semântica da palavra que mais influenciou na motivação, o que permite entender a ação das variáveis e das três classes observadas.

No eixo vertical estão dois agrupamentos de palavras que explicam 60,6% da variância total da UCE e referem-se a dois campos semânticos: um no plano superior, com contribuições das classes 1 e 2, e outro em oposição, no plano inferior, com as palavras da classe 3.

A classe 1 é formada pelos alunos que apontam a área como motivação para continuar no curso. Essa classe tem uma representação de 33,3% do *corpus*, e aparece mais distante das outras classes. O Quadro 1 ilustra exemplos de algumas respostas que formaram essa classe.

Quadro 1 – Respostas que indicam a área como motivação para continuar no curso

Estudante entrevistado	Resposta
32	“Identificação pela área.”
52	“Gostar da área e trabalhar nela.”
52	“Eu gosto da área.”

Fonte: elaborado pelos autores (2020)

A classe 2, que tem a maior representação (37,5% do *corpus*), é a que tem contexto semântico mais próximo da classe 3. Ela atribui a motivação para continuar no curso à obtenção do diploma, como é possível observar nas respostas apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Respostas que indicam a obtenção do diploma como motivação para continuar no curso

Estudante entrevistado	Resposta
2	“A possibilidade de usar o diploma de ensino superior para realização de concurso.”
9	“Diploma de nível superior para concurso público.”
20	“O diploma e as notas das provas.”
46	“Conseguir o diploma para auferir promoção na empresa em que estou empregado.”

Fonte: elaborado pelos autores (2020)

A classe 3, que tem uma representação de 29,2% do *corpus*, atribui a motivação para continuar no curso à possibilidade de entrar no mercado de trabalho, como se observa nas respostas listadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Respostas que indicam a possibilidade de entrar no mercado de trabalho como motivação para continuar no curso

Estudante entrevistado	Resposta
1	“Possibilidade de inserção no mercado e motivação para conhecer as áreas de perícia e auditoria.”
6	“O mercado de trabalho/financeiro.”
31	“Porque eu gosto do curso em si e porque me proporcionou grandes experiências e oportunidades de mercado de trabalho e realização de alguns dos sonho que eu tive.”
49	“Me tornar profissional capacitado para ingressar bem no mercado de trabalho.”
50	“Possibilidade de ingressar no mercado de trabalho.”
71	“Necessidade de entrar no mercado de trabalho com uma boa base teórica em uma área que sempre dispõe de oportunidade de emprego.”

Fonte: elaborado pelos autores (2020)

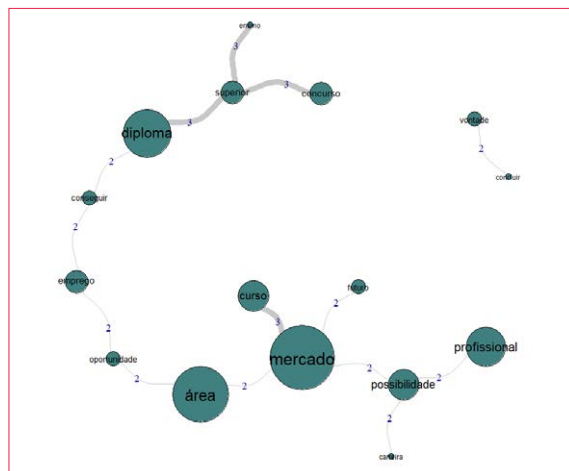
Análise de similitude

A análise de similitude mostra um grafo que representa a ligação entre palavras do *corpus* textual. A partir desta análise, é possível inferir a estrutura de construção do texto e os temas de relativa importância, a partir da co-ocorrência entre as palavras (SALVIATI, 2017).

A teoria dos grafos é um ramo da matemática que estuda as relações entre os objetos de um determinado conjunto. No caso presente, os grafos auxiliam na caracterização e visualização gráfica do *corpus*, permitindo a interpretação do conteúdo textual. Essa visualização auxilia o pesquisador na identificação da estrutura da base de dados (*corpus*), distinguindo as partes comuns e as especificidades, além de permitir verificá-las em função das variáveis descritivas existentes.

Essa análise de semelhanças permitiu, por um lado, visualizar a relação entre as palavras e suas conectividades dentro de cada classe e, por outro lado, a relação entre as várias classes. Nessa análise, é possível entender como os alunos relacionam as várias palavras para identificar a motivação para continuar no curso.

Figura 4 – Grafo da análise de similitude – Apresentação Fruchterman Reingold Escore Co-ocorrência



Fonte: elaborada pelos autores (2020)

Nessa análise, as palavras são agrupadas e organizadas graficamente, segundo suas frequências. É uma análise lexical simples, mas bastante

interessante graficamente, na medida em que permite identificar rapidamente palavras-chave de um *corpus*.

A árvore de co-ocorrência da Figura 4 possui dois núcleos centrais, a partir dos quais surgem as ramificações. Esses núcleos são representados pelas palavras **mercado** e **diploma**, entre as quais encontra-se a palavra **área**, em destaque.

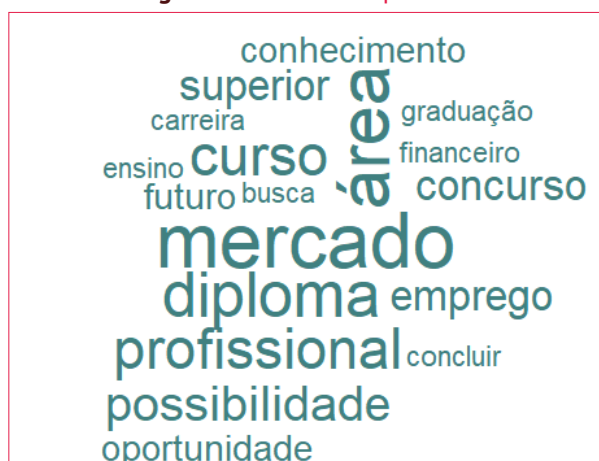
A palavra **mercado** aparece em maior destaque na árvore de similitude e é uma das palavras de destaque da classe 3, na qual tem representação de 29,2% do *corpus*, como visto no dendrograma.

Outra palavra em destaque é **diploma**, que é um dos destaque da classe 2, onde tem a maior representação do *corpus* (37,5%), conforme evidenciado no dendrograma. Por sua vez, a palavra **área** aparece na árvore de similitude em destaque entre os dois núcleos, com uma representação de 33,3% do *corpus* apresentado no dendrograma.

Nuvem de palavras

A análise por meio de nuvem de palavras mostra um conjunto de palavras agrupadas, organizadas e estruturadas em forma de nuvem. As palavras são apresentadas com tamanhos diferentes, sendo as palavras maiores aquelas que detêm maior importância no *corpus* textual, medida a partir das frequências. As palavras mais importantes estão mais perto do centro e são apresentadas com fontes maiores (SALVIATI, 2017). A Figura 5 apresenta a nuvem de palavras que resultou da análise do *corpus* textual dessa pesquisa.

Figura 5 – Nuvem de palavras



Fonte: elaborada pelos autores (2020)

As palavras em maior destaque para representar o que motiva o aluno a continuar no curso são **mercado, diploma e área**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral identificar os motivos que levaram os alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte a NÃO desistirem do curso.

Ao analisar o *corpus* textual formado a partir dos conteúdos coletados por meio dos questionários, ficou evidente a predominância de três fatores que levam os alunos a permanecer no curso de graduação escolhido: mercado de trabalho, diploma de graduação e área profissional.

Uma parte dos alunos enxerga a obtenção do diploma de graduação como um potencializador de oportunidades de ocupação de cargos públicos por meio de concursos. Outra parte percebe a contabilidade como uma área promissora, de muitas possibilidades no mercado de trabalho.

Em relação às limitações, como os questionários foram aplicados presencialmente, muitos alunos não responderam por não estarem em sala de aula no momento, e alguns optaram por não responder. Além disso, por ser aplicado no horário da aula, houve professores que não autorizaram a aplicação do questionário naquele momento.

Recomenda-se nova pesquisa com alunos que já se evadiram do curso, visando a identificar os motivos de tal decisão. Também sugere-se um estudo sobre as intervenções para combater a evasão nas IES públicas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, C. F. *et al.* Desafios do ensino superior para estudantes da escola pública: um estudo na UFLA. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 55-71, jan./mar. 2012.

BUENO, J. L. A evasão de alunos. **Jornal da USP**. São Paulo, USP, 14-20 jun. 1993.

FERRETTI, J. C.; MADEIRA, F. R. Educação / Trabalho: reinventando o passado. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 80, p. 75-86, fev. 1992.

FIALHO, M. G. D. **A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da universidade federal da Paraíba**. 2014. 106 p. Dissertação (Mestrado profissional). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

GUIMARÃES, J.; SAMPAIO, B. *The influence of family background and individual characteristics on entrance tests scores of Brazilian university students*. In: ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA, 12., 2007, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: BNB, 2007.

LOPES, J. C. S. *et al.* Evasão de alunos nos cursos de graduação em ciências contábeis em instituições de ensino superior da região sul do Brasil. **RIC**, v. 10, n. 2, p. 38, 2016.

SALVIATI, M. **Manual do Aplicativo Iramuteq**. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 24 jan. 2020.

SANTOS, B. S. *et al.* Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e a permanência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. ANPAE, v. 33, n. 1, p. 73-94, 2017.

SANTOS, N. A. **Determinantes do desempenho acadêmico dos cursos de ciências contábeis**. 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Departamento de Contabilidade e Atuária, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, H. G. Fatores determinantes do desempenho acadêmico no ensino superior: uma abordagem por meio do estado da arte. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 8., **Anais [...]**. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/44.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

POR UMA FORMAÇÃO FÍSICA: UM PROGRAMA EDUCATIVO PARA LOBINHOS DA UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL (1986)¹

IURY GABRIEL AMORIM DE ARAÚJO

Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, iurygabrielufrn@gmail.com;

1 Pesquisa sob financiamento da CAPES.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar um programa educativo para o Ramo Lobinho publicado pela União dos Escoteiros do Brasil no ano de 1986, quando se comemorou os 70 anos da criação do respectivo Ramo. Para tanto me pautei na perspectiva da História Cultural inspirado nos escritos de Pesavento (2007). Metodologicamente me amparei na análise documental a partir dos pressupostos de Le Goff (1990). O respectivo programa educativo era composto pela indicação, por via institucional, de um conjunto de atividades diversificadas e de especialidades que deveriam ser realizadas pelos Grupos de Escoteiros à época filiados à UEB de forma a atender a construção de qualidades ou resolução de problemas relativos às crianças na faixa etária dos 7 aos 10 anos de idade. Compreendo ao final que este programa buscava reafirmar um modo considerado saudável e ideal de criança/lobinho preconizado pela UEB, formado através de atividades de caráter prático e/ou artesanal que contemplasse aspectos da formação física da criança. Ademais, aquelas indicações deveriam ser lembradas e reafirmadas naquela ocasião comemorativa.

Palavras-chave: História do escotismo, História da educação, Baden-Powell, Corpo, Educação extraescolar.

INTRODUÇÃO

No primeiro bimestre do ano de 1986 a União dos Escoteiros do Brasil (UEB) publicava a edição de número 94 do seu jornal intitulado *Sempre Alerta*. Tratava-se de um informativo oficial daquela instituição e, portanto, nele publicava notícias relacionadas ao Escotismo de nível nacional e internacional, as suas normas e os seus fundamentos. Naquela ocasião a UEB abria a publicação afirmando que o Escotismo era um

[...] Movimento Educacional para jovens, com a colaboração de adultos, voluntário, sem vínculos político-partidários, que valoriza a participação de pessoas de todas as origens sociais, raças, crenças, de acordo com o Propósito, os Princípios e o Método Escoteiro concebidos por Baden-Powell (*Sempre Alerta*, 1986, p.1)

Assim, disseminava uma autocompreensão institucional de perspectiva plural, deixando claro que a UEB, enquanto instituição oficial de orientação e fiscalização do Escotismo em território nacional² reconhecida por utilidade pública, agregaria jovens das mais diversas origens e crenças. Entretanto sem especificar sobre como se daria a sua permanência e sob que circunstâncias. Além disso, naquela publicação descrevia que seriam considerados jovens aqueles sujeitos entre as fixas etárias de 7 até 23 anos de idade, dentre rapazes e moças e ainda apresentava o que compreendia como seu propósito, princípios e método escoteiro (*Sempre Alerta*, 1986, p.1).

Na sequência apresentava o que denominava de *Ficha técnica nº 15* que apresentava o subtítulo: *Conhecendo o lobinho/a – II*. Isso indicava que ponderadamente estavam sendo publicadas normas e orientações para a prática do Escotismo para os jovens com faixa etária entre 7 e 11 anos de idade, estes eram denominados de Lobinhos. E foi sobre essa ficha técnica do ano de 1986 que, por sua vez, apresentava um programa educativo que compreendia atividades físicas, mentais e sociais que me detive neste estudo, dando ênfase ao primeiro aspecto elencado.

As origens do Ramo Lobinho, como era denominada a faixa etária de 7 até 11 anos de idade no Escotismo brasileiro, indicam à Inglaterra, marcado

2 Conforme Decreto Nº 5.497, de 23 de julho de 1928.

pela publicação do “*Guia do Lobinho*”³ no ano de 1916, de autoria do fundador do Movimento Escoteiro Robert Baden-Powell, tendo contado com a ajuda e experiência da chefe escoteira Vera Berclay. À época Berclay protagonizava a inserção de mulheres no Escotismo principalmente devido a necessidade de adultos para a manutenção das instituições escoteiras em virtude do desfalque de jovens e adultos do sexo masculino causado pelas convocações para a primeira guerra mundial (DOHMÉ, 1990).

A publicação do *The Wolf cub's handbook*, versão inglesa da obra, institucionalizava a possibilidade de jovens menores de 12 anos de ingressarem no Escotismo, o que antes era visto por muitos escoteiros como um problema, diante da dificuldade para a realização de atividades com jovens em meio a uma grande disparidade de faixas etárias (DOHMÉ, 1990). Em virtude disso, no ano de 1986 se comemorava os 70 anos de criação do *Lobismo/Ramo Lobinho*. Desse modo a UEB publicava uma série de fichas técnicas que apresentavam aspectos como histórias e cerimônias para os lobinhos, atividades escoteiras, literaturas, áreas de interesse de atividades, tradições, distintivos de lobinhos e, então, um modelo de programa.

Conforme a publicação no informativo a UEB definia como programa “o conjunto de atividades a nossa disposição tais como: etapas de classe ou estrela, especialidades, área de interesse, bivaques, excursões, acantonamentos etc” (*Sempre Alerta*, 1986, p.2). Dessa forma compreendi que aquele seria um dos muitos possíveis programas educativos que poderiam ser construídos diante de uma diversidade atividades que poderiam ser pensadas, organizadas e executadas. Percebi ainda que ganhava destaque principalmente as atividades compostas por jornadas ao ar livre, que fossem móveis, diferente das estáticas atividades que poderiam ser realizadas dentro dos muros de uma instituição educacional, como a escola, por exemplo.

Diante disso, foi possível reconhecer essas possibilidades de programas e instruções como um objeto de estudo para a História da Educação. Pois durante muitos anos aquelas normativas foram feitas e destinadas para orientar o desenvolvimento de atividades educativas para aqueles jovens filiados à UEB. Elas definiam não apenas as possibilidades de práticas que eram orientadas para as crianças/lobinhos da época, mas ao mesmo tempo fixavam orientações que os adultos voluntários deveriam seguir para

3 O título original era *The Wolf cub's handbook*, publicado por *The Boy Scouts Association e C. Arthur Pearson LTD*. Já a primeira edição brasileira foi publicada pela Federação Rio-grandense de Escoteiros no ano de 1943.

a concretização de prática escoteira nas unidades locais, quais fossem os Grupos de Escoteiros das diferentes cidades e regiões do Brasil.

Com isso, passei a pensar nessas publicações de caráter oficial da União dos Escoteiros do Brasil como uma etapa de um processo de normatização. Conforme apresentado por Michel Foucault (2006), a normatização se refere a criação e o estabelecimento de normas. Exemplo disso seriam as normas estipuladas pelos documentos oficiais da instituição escoteira de nível nacional, a UEB. Destarte, os normalizadores (FOUCAULT, 2006) seriam aqueles que, diante de uma norma já estabelecida, tentariam fazer todos obedecê-la. Neste segundo termo, se enquadrariam então os que teriam o comando das regiões escoteiras estaduais e os chefes escoteiros das unidades locais, sobre os quais o documento analisado não permite apreender, visto que não apresenta dados sobre sua execução.

No que se refere à produção bibliográfica em torno da temática do Ramo Lobinho no Brasil e seus programas educativos percebe-se que ainda há uma escassez, e parte dos trabalhos já publicados foram dedicados principalmente à literatura escoteira mais recente, utilizada no séc. XXI. É possível citar como exemplo o trabalho de Andressa Leandro (2018) no qual a autora apresenta, por meio de uma revisão de literatura, aspectos da socialização e educação da infância no Ramo Lobinho destacando os escritos de Baden-Powell e o programa educativo do ano de 2014 da UEB. E ainda o trabalho de Del Priori, Souza e Santos Júnior (2021) no qual analisaram as competências e habilidades apresentadas no programa educativo da UEB para o Ramo Lobinho do ano de 2016.

Neste trabalho me propus ao estudo de um programa educativo destinado ao Ramo Lobinho de um período anterior. Me dediquei ao objetivo de analisar o programa publicado no ano de 1986 pela UEB em seu informativo oficial *Sempre Alerta*. A composição do programa analisado estava organizada em três áreas, neste artigo me detive apenas a uma delas: a área física do desenvolvimento do lobinho. Apresentei assim, além da introdução e tópico metodológico, duas seções de resultados e discussões, uma delas dedicadas aos aspectos gerais apresentados no programa em tela. Tratou-se então de uma seção dedicada à análise dos aspectos apresentados pelo programa que se detém à área *física*, onde abordei quais eram os problemas e qualidades destacadas pela UEB naquela ocasião, bem como quais atividades sugeriria para superar os problemas e desenvolver qualidades/habilidades nas crianças. E na sequência me dediquei às especialidades destacadas no programa, mais especificamente me detive à análise de uma

mostra, qual seja o conjunto de atividades estipuladas para a conquista da especialidade de *Ciclista* por um lobinho.

Fundamentei-me nos escritos tecidos por Sandra Pesavento (2007) que explicou que os sujeitos criam lógicas de agir e de pensar, numa determinada época, e que representam e atribuem sentido ao mundo. Assim, parti da compreensão de que aquela instituição escoteira de nível nacional em suas práticas de definir regras e orientações para o Escotismo Nacional, principalmente fundamentadas nos ensinamentos de Baden-Powell, representavam e atribuíam sentidos ao modo de ser e de formar a criança de seu tempo. Mais especificamente àquelas denominadas de lobinhos, que posteriormente fariam a transição para o Ramo Escoteiro. A permanência do lobinho no Escotismo parecia ser interessante para as instituições escoteiras visto que eles já teriam se apropriado e socializado com a dinâmica dos Grupos de Escoteiros. Isso facilitaria a sua adaptação com os jovens de outra faixa etária e ao mesmo tempo elas “alimentariam” o efetivo do agrupamento para que ele não diminuísse, ajudando a garantir a permanência das tropas de escoteiros, que seria a faixa etária seguinte para a qual ele faria a transição.

Por fim foi possível considerar que o programa para o Ramo Lobinho publicado no ano de 1986 por meio do informativo *Sempre Alerta*, preconizava a formação física de uma criança/lobinho. Desejava-se que fossem responsáveis para com deus deveres, capazes de interagir socialmente, de traçar metas e objetivos e de serem fisicamente fortalecidas e resistentes. Mais que isso, a realização dessa pesquisa deixa ainda possibilidades para continuação da investigação sobre os programas de atividades educativas para o Ramo Lobinho da União dos Escoteiros do Brasil, como por exemplo a investigação sobre o como se dava, e se ocorria realmente, a realização/execução dessas normas com os lobinhos.

TRILHAS METODOLÓGICAS

Para a realização dessa pesquisa foi consultado e fotocopiado o jornal *Sempre Alerta*, encontrado no Museu dos Escoteiros do Alecrim, alocado na sede do 12º Grupo de Escoteiros Prof. Luís Soares, situado no bairro do Alecrim da cidade no Natal, no Estado do Rio Grande do Norte. Bem como foi consultada a literatura escoteira produzida no Brasil na época, tais como guias e manuais escoteiros. Além disso fez-se necessário o diálogo com autores que se dedicaram a estudar o Escotismo brasileiro, tais como Andressa

Leandro (2014) e Jorge Nascimento (2008), além dos escritos do próprio Baden-Powell e documentos oficiais da União dos Escoteiros do Brasil.

No que se refere ao documento analisado foi destacado e representado o quadro de atividades que compunham o programa de atividades da área física, descrevendo-se o mesmo texto impresso no jornal. Entretanto além de listar atividades, qualidades e problemas, o programa fazia menção à realização de especialidades, o que corresponde a outros subconjuntos de atividades dentro do programa total da União dos Escoteiros do Brasil. Nesse sentido foi selecionada uma amostra de especialidade concernente à área física para ser exemplificada na análise. A amostra foi escolhida seguindo o critério de que deveria ser a primeira listada dentre as especialidades citadas no conjunto de atividades, o que também correspondeu a uma especialidade já consolidadas dentre as orientações da UEB. Visto que ao longo dos anos outras especialidades poderiam ser criadas.

Para a análise documental me orientei a partir dos pressupostos de Le Goff (1990), considerei que o informativo oficial da UEB não fora qualquer documento produzido e deixado por mero acaso pelo passado. Mas sim que foi produzido como modo de ampliar e reforçar a publicação das orientações e normas escoteiras para o Ramo Lobinho no Brasil. Portanto partia do lugar de interesse institucional de fomentar o programa para que houvesse uma unissonância do programa educativo ao longo do território nacional. Ao mesmo tempo em que buscava compartilhar de forma traduzida as explicações de Baden-Powell para os chefes que seriam responsáveis pela aplicação do programa educativo.

Destarte é importante destacar que a publicação do documento por si só não garantia o alcance a todos os Grupos de Escoteiros vinculados à UEB, tampouco a efetivação do programa. Mas foi possível compreender quais e para que finalidade as atividades eram propostas. E uma vez guardada e preservada por uma unidade escoteira para a posterioridade, com intuito de preservar marcas e possíveis testemunhos do passado, aquele documento era possível de ser interpretado também como um monumento. Concomitantemente isso pode indicar ainda que aquele documento foi compartilhado apenas com as unidades representativas do escotismo, e não necessariamente distribuída para todos os membros e população. Inclusive devido a tiragem feita de apenas quatro mil exemplares, um quantitativo limitado.

A proposição de um cuidado físico: um programa da UEB para o Ramo Lobinho

Preparar fisicamente a infância demonstrava ser um objetivo direto do programa educativo apresentado pela União dos Escoteiros do Brasil. O propósito escoteiro exposto pela UEB através de seus documentos oficiais deixava claro que o desenvolvimento das potencialidades físicas estava em voga (P.O.R, 1986). Isso demonstrava que aquela instituição ainda seguia de forma bastante próxima os preceitos estipulados por Baden-Powell, que já no livro *Escotismo para rapazes* apresentava que a formação física era fundamental para o desenvolvimento do jovem. Tal formação a partir de Baden-Powell (2017) se demonstrava benéfica à medida em que os jovens pudessem executar as diversas atividades que lhes exigiam energia e vigor físico.

Diante disso vejamos então um modelo de programa proposto pela UEB dedicado aos lobinhos, qual fossem as crianças com idade entre 7 e 10 anos.

Quadro 1. Área Física

PROBLEMAS OU QUALIDADES	ATIVIDADES	ESPECIALIDADES
1. Falta de Coordenação motora e psico-coordenação.	Jogos, trabalhos manuais, pistas, danças.	Ciclista, Nadador, Atleta, Desportista.
2. Subdesenvolvimento físico.	Noções de higiene e alimentação, jogos.	
3. Resistência.	Jogos e Esportes.	
4. Velocidade.	Jogos e Esportes	
5. Habilidades Manuais.	Trab. Manuais	Músico, Artista, Artesão.
6. Sentidos	Jogos – Pista de Observação. dramatização	Guia Mateiro, latista, Músico, Fotógrafo, Guia Turístico.

Fonte: *Sempre Alerta* (UEB, 1986, p.2).

O programa ora apresentado pela UEB no ano de 1986 para o Ramo Lobinho estava dividido em três quadros, o primeiro deles, representado acima, se dedicou às atividades de cunho físico. Por sua vez estava subdividido em 3 partes. A primeira parte se dedicava a listar problemas a serem

combatidos naquela faixa etária ou qualidades que deveriam ser cultivadas nos corpos infantis.

O primeiro aspecto suscitado foi o da coordenação, ela era classificada em motora e psicológica. A sua carência era considerada um problema, tal como o chamado subdesenvolvimento físico, esse último sendo o segundo aspecto na lista de problemas e qualidades do programa. O que indica que o lobinho deveria ser preparado para saber organizar suas ideias e emoções ao mesmo tempo em que deveria ser treinado para fazer do seu corpo fisicamente preparado para desenvolver as atividades sem cair, tombar ou cometer quaisquer desfalques devido a carência de coordenação. O lobinho era previsto para ser ágil e ter seus movimentos livres de desvios e imperfeições físicas. O que faz lembrar que as práticas escoteiras deveriam “[...] acentuar a importância da força física para o corpo. Mente forte e representava a moral, corpo vigoroso, a saúde” (SOARES JÚNIOR, 2019, p. 164).

Na sequência apresentava um conjunto de aspectos que consideravam como qualidades físicas que os lobinhos deveriam alcançar. Essas eram: ter resistência, velocidade, habilidades manuais e os sentidos aguçados. Compreendi assim que era tarefa do Escotismo preparar aquelas crianças para serem fisicamente fortes e vigorosas, ter seus músculos tonificados e prontos para realizarem uma boa ação, como previa a Promessa do Lobinho⁴ (UEB, 1986). Com isso poderiam realizar as diferentes tarefas de forma ágil, com destreza manual e precisão. Assim, estariam prontos também para produzir suas engenhocas de acampamento, o que significaria maior conforto e demonstração de aptidão à prática do Escotismo diante dos demais escoteiros.

Além disso, era também recomendado que fossem instigados a exercitar o seu olfato, audição, tato e paladar. Torná-los aguçados para experienciar o que a vida poderia lhes proporcionar era algo que demonstrava ser de interesse na formação do lobinho. Assim ele estaria preparado, com um corpo inteiramente apto para desenvolver as atividades que lhe fossem demandadas dentro e fora do escotismo, se destacando frente às crianças que não tinham a oportunidade de se exercitar-se das diversas formas, como os lobinhos poderiam através das atividades escoteiras. Não se desejava uma

4 A promessa configura-se no Escotismo como uma espécie de “juramento” e também como uma cerimônia que expressa o ingresso oficial no Movimento Escoteiro. Através dela os jovens demonstram a sua aceitação ao cumprimento do código de conduta dos Escoteiros/Lobinhos.

criança “incompleta” fisicamente, ele deveria ser estimulado a desenvolver uma variedade habilidades corporais com o uso dos diferentes órgãos dos sentidos, para que assim também pudesse explorar melhor o mundo. Aliás, como preconizava a *Lei do Lobinho*: “o lobinho abre os olhos e os ouvidos” (UEB, 1986). Esse tornava-se um exemplo de como as práticas do escotismo eram marcadas por características do que se passou a ser chamada de escola ativa, uma perspectiva de educação onde a criança deveria ser incentivada a experimentar o ambiente, a explorá-lo através dos seus sentidos e do aprender fazendo (NASCIMENTO, 2008).

Ao observar esses elementos todos à ótica do *Manual do Lobinho* foi possível compreender que a UEB propunha programas que se aproximavam das orientações de Baden-Powell. Este afirmou que o desenvolvimento físico representava um princípio da formação do lobinho que, por sua vez, deveria ser alegre e repleto de energia. Na sua visão a criança deveria estar pronta para “trepar, subir na corda, pular num pé só, salto em altura ou extensão, pular corda, peteca, atirar a bola, cambalhota, corridas de revezamento de todos os tipos” (BADEN-POWELL, 1985 p. 141). Assim se previa a formação física para que a criança vivesse intensamente suas atividades, principalmente ao ar livre, pois considerava que isso proporcionaria benefícios ao seu corpo e à sua mente, afastando-as dos vícios que a cidade poderia lhes apresentar.

A UEB, no seu programa publicado no ano de 1986, representava tais atividades indicando que realizassem com os lobinhos jogos e esportes, trabalhos manuais, práticas de campo como seguir pistas, fazer observações dentre outros. A dança figurava ainda como uma atividade que favorecia o desenvolvimento físico, e que também estaria associada ao método indicado por Baden-Powell (1985) por se caracterizar como uma atividade que traria prazer e liberdade ao corpo da criança, como apresentado por meio das histórias dos “povos livres”⁵ na qual se inspirava a literatura destinada aos lobinhos.

Deu-se importante ainda frisar que à época o Brasil já não vivia mais em plena ditadura militar, contexto que fez com que a prática do escotismo fosse vislumbrada e apropriada nas décadas de 1970-1980 pelo Estado como forma de preparar civicamente e fisicamente a infância em nome da devoção à pátria, como exemplificam Leandro e Nascimento (2015). Desse

5 Refere-se na obra escoteira a personagens da história de Mogli, o menino lobo, obra que inspirou a construção do *Manual do Lobinho* no ano de 1916.

modo ficava perceptível que a permanência da recomendação de atividades físicas caracterizava-se como uma marca identitária do Escotismo desde a sua origem, e no Brasil tal marca perpassou os diferentes períodos políticos.

Observando o programa de atividades físicas do programa é possível identificar que a preocupação com a higiene também era um elemento importante para o desenvolvimento da criança. Logo cuidar do corpo representava também cuidar da saúde, demonstrava que era preciso livrar o corpo das moléstias e impurezas que poderiam acometer o lobinho. Ademais a própria *Lei do Lobinho*, a qual ele deveria prometer cumprir na sua cerimônia de promessa, afirmava que o lobinho deveria estar sempre limpo e alegre (UEB, 1986). Havia então uma constante preocupação para que as crianças nos diferentes momentos da sua estadia no Ramo Lobinho se preocupassem em cuidar da limpeza do seu corpo, do seu asseio, do cuidado para evitar doenças. E uma forma de observação dessa higiene poderia ser feita através do próprio uniforme do jovem, elemento que também serviria para manutenção da sua vigilância (LEANDRO, 2014).

Mas esses eram um conjunto que davam um panorama geral do que a UEB demonstrava que entendia naquele programa como qualidades e problemas relacionados ao aspecto físico na formação dos lobinhos. Além de sugerir possibilidades de caráter geral, indicava ainda para a realização das chamadas *especialidades*, sobre as quais me detive a seguir.

As especialidade para os Lobinhos e o desenvolvimento físico

Para o Movimento Escoteiro uma especialidade se caracterizava pela realização de um conjunto de provas sobre determinado tema/conhecimento específico/especial, que poderia ocorrer ainda de forma coletiva. Seria então mais uma conquista alcançada pelo jovem, dentre as muitas possibilidades previstas nos programas destinadas à faixa etária. Tal conquista seria então representada pela utilização de um distintivo respectivo a cada especialidade conquistada.

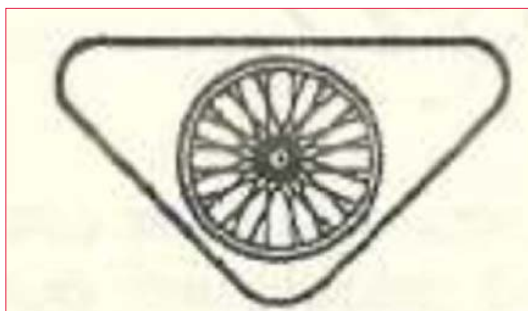
Os distintivos de Especialidades tinham

“[...] forma triangular com bordas arredondadas com 25mm de base por 15 mm de altura, vértice para baixo, com o desenho correspondente a cada especialidade bordado em pano de cor distinto para cada grupo de especialidades e usada na

manga direita, entre o ombro e o cotovelo, em série horizontais de 3 distintivos cada uma” (P.O.R./UEB, 1971⁶).

A utilização de um distintivo de especialidade, ou de mais de um, demonstrava o interesse e esforço do lobinho para com seu próprio desenvolvimento. Marcava, além das possibilidades que ele poderia ter no Escotismo, que ele era esperto e estava se preparando para o mundo, aumentando e diversificando as suas habilidades específicas/especiais. Por sua vez, o distintivo demonstrava simbolicamente qual era a habilidade em que ele seria um “especialista”, ou seja, tivesse conhecimento teórico e prático provados. Apresento a seguir o exemplo do distintivo da especialidade de Ciclista:

Figura 1: Distintivo da especialidade Ciclista



Fonte: *Guia do Lobinho* (1968, p.55).

O distintivo apresentado acima referente à especialidade Ciclista. Estava representado no *Guia do Lobinho* para ilustrar qual era o “símbolo” que a criança iria portar na manga do lado direito do seu uniforme. Ao centro ilustrava-se a imagem de um pneu de bicicleta, a marca legitimadora do ciclista no *hall* de especialidade dos lobinhos da UEB. O uso do distintivo simbolizava que seu portador tinha sido avaliado sobre um conjunto de provas de ciclismo e obteve o status de aprovado, homologado por um examinador designado pelo seu “Akelá” (chefe de lobinhos).

6 Embora no ano de 1986 tenha sido publicado um P.O.R. é importante explicar que este não tratava de todos os elementos normativos da UEB. A versão publicada no ano de 1986 tratava-se de um adendo, ou seja, apenas das alterações realizadas entre a publicação dos documentos. No que se refere às especialidades não foram percebidas modificações, portanto permaneciam sendo utilizadas as orientações do P.O.R do ano de 1971.

As especialidades relacionadas à área física do desenvolvimento do lobinho listadas no programa apresentado pela UEB no ano de 1986 estavam organizadas em três blocos. Eram em um primeiro bloco: Ciclista, Nadador, Atleta, Desportista. No segundo bloco: Músico, Artista, Artesão. E no terceiro bloco: Guia Mateiro, Iatista, Músico, Fotógrafo, Guia Turístico. Partiu então do pressuposto por Sandra Pesavento (2007) que os sujeitos buscam conferir sentido ao mundo, e que deixam suas marcas nos documentos que produzem sobre seu tempo. Assim a análise de um programa ou de uma especialidade pode demonstrar um conjunto de sentidos individuais e coletivos que a UEB buscava incutir nas crianças ao propor tais conjuntos de provas. Foi necessário considerar que não se tratava apenas da proposição de desafios às crianças, mas que por meio delas poderiam se perceber intenções educacionais.

Para melhor compreender do que se tratavam essas especialidades e que atividades propunham aos lobinhos apresentei na sequência uma amostra selecionada a partir do programa ora em discussão. As especialidades aglomeravam um conjunto de provas, algumas delas eram mais extensas outras mais curtas. Vejamos então sobre a primeira a especialidade sugerida no programa em discussão, a de Ciclista. Esta estava também apresentada no *Guia do Lobinho* (1968), documento que melhor ilustrava aos jovens sobre a especialidade e que teve suas informações reproduzidas, apenas em texto, no P.O.R. do ano de 1971:

Ciclista

- 1-Possuir ou ter a possibilidade de usar, quando necessário, uma bicicleta de tamanho apropriado.
- 2- Saber montar e desmontar pelos dois lados.
- 3- Saber conservar a bicicleta em boas condições de uso.
- 4- Conhecer as principais regras de segurança de trânsito.
- 5- Fazer um percurso determinado, por vias de tráfego de veículos e pedestres, normais na região, sob observação de outra pessoa que viajará noutro veículo verificado seu conhecimento prático de regras de segurança no trânsito. (*GUIA DO LOBINHO*, 1968, p.55-56).

A respectiva especialidade era composta por 5 provas que aumentavam gradativamente o seu grau de dificuldade. Iniciava por incentivar a utilização de objetos de porte adequado para a idade e tamanho dos lobinhos. O que demonstra uma preocupação para com o respeito aos limites e

especificidades físicas das crianças. Indicava-se evitar a utilização de instrumentos de grandes dimensões/tamanho adulto e que, conseqüentemente, proporcionariam dificuldades para sua utilização.

Foi possível interpretar que, por sua vez, o uso de objetos não adequados para o corpo infantil se tornaria perigoso ao corpo do lobinho e poderia causar lesões físicas, devido a possíveis acidentes e constância de posturas inadequadas. Assim não era recomendado. Levando em consideração o Escotismo enquanto uma pedagogia, foi interessante também perceber no programa que esse propunha uma educação que colocava a criança no papel central da ação respeitando as características fundamentais da natureza infantil (NASCIMENTO, 2008). Ao mesmo tempo o requisito abria a possibilidade da conquista da especialidade mesmo para aqueles que não tivessem condições financeiras de possuir uma bicicleta própria, visto que poderiam tomar emprestado para prosseguir com o cumprimento das provas. Incitava assim sobre a solidariedade no compartilhamento de objetos para ajudar o próximo.

Na segunda prova solicitava-se que o lobinho demonstrasse a habilidade manual de montar e desmontar uma bicicleta, tanto pelo lado esquerdo, quanto pelo lado direito. Ou seja, apresentava dois níveis distintos de dificuldade dentro da mesma prova. Assim tanto os lobinhos destros, quanto os canhotos, teriam um grau de dificuldade maior em algum momento da prova. Tal item incentivava a criança a treinar sua habilidade psicomotora para que não houvesse dificuldades na realização de tal atividade manual. Também indicava que ele deveria estar pronto para demonstrar seus conhecimentos práticos em qualquer situação, independente do espaço que tivesse ao seu dispor. Como, por exemplo, para a realização da montagem ou desmontagem do equipamento principal da prática ciclística.

Além disso era importante que a criança demonstrasse desde cedo o zelo e responsabilidade para com seus equipamentos, o que mais tarde poderia ser transferido para tudo que tivesse sob sua responsabilidade. Seus materiais escolares, sua casa, enfim seus bens. Portanto a terceira prova requeria que o lobinho demonstrasse as formas de conservação de uma bicicleta, de modo a deixá-la sempre em boas condições para a prática ciclística.

Nessas atividades de manutenção e montagem do equipamento as provas se aproximavam de diferentes aspectos gerais já suscitados na parte inicial do programa, quando sugeria, por exemplo, trabalhos manuais e o aprimoramento da coordenação. Mostrando assim que o desenvolvimento físico era um elemento que se alcançava através de atividades que alinhavam

a sua energia física à sua criatividade, como sugerido pelo Baden-Powell (NASCIMENTO, 2008; BADEN-POWELL, 2017).

Naquela mesma especialidade o lobinho era convidado a demonstrar que conhecia os limites da vida social e que respeitava as normas e os mais velhos. Para conquistar a especialidade de ciclista ele deveria provar que conhecia as regras de trânsito, visto que elas seriam necessárias para que ele praticasse o ciclismo, ou mesmo que utilizasse uma bicicleta com segurança ao andar pelas ruas e estradas.

Na sequência solicitava-se que ele pusesse à prova todos aqueles conhecimentos prévios vistos pela UEB como necessários ao ciclismo. Ele deveria realizar um percurso utilizando o equipamento e as normas de segurança ao mesmo tempo em que deveria demonstrar conhecer os arredores da sua casa, sede do seu grupo, da cidade em que residia. Pois um bom lobinho ciclista era aquele que reconhecesse as rotas importantes de uso coletivo, e nesse percurso deveria se comportar como exemplo perante as outras crianças. Por isso estaria acompanhada por um adulto examinador, para que fosse observado o seu comportamento durante o cumprimento do percurso. O que demonstrava que o Escotismo propunha atividades que relacionavam de forma prática as necessidades da criança nos diversos círculos de sua vida cotidiana, esse seria um modo de torná-la mais ativa socialmente e um modo de alargar o seu espírito juvenil (NASCIMENTO, 2008).

No que se refere aos programas de atividades, em especial às especialidades, foi importante considerar que se tratava de proposições, além de ser um conjunto de normas comuns, nacionais, que deliberavam sobre a conquistas dos lobinhos através da realização de provas de caráter teórico-prático. Elas eram produzidas por aqueles que detinham o poder institucional (LE GOFF, 1990), mais especificamente o órgão central daquela instituição escoteira nacional: a UEB. Não significa que todos os chefes de lobinhos concordavam com aquela proposição, tampouco que a seguiam indiscriminadamente.

A realização das etapas de uma especialidade poderia ainda ser flexibilizada pelos chefes, embora não conste na documentação da época essa recomendação explícita. Assim, percebe-se então a possibilidade de uma estratégia de resistência diante da tática normalizadora estabelecida através do documento (FOUCAULT, 2014). Bem como é possível pensar que não necessariamente o lobinho na sua vida cotidiana fosse seguir arrisca todo aquele protocolo obedecido para a conquista da especialidade, embora essa

demonstrasse ser uma intenção do programa, mas que por sua vez era apresentado sem prever possíveis burlas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Equilibrado moralmente e fisicamente, resistente, cheio de energia, solidário, organizado, com destreza manual, criativo e pronto para experimentar a natureza eram habilidades desejadas ao lobinho pela União dos Escoteiros do Brasil. Estavam assim manifestadas no programa de atividades físicas publicado no ano de 1986 através do seu informativo oficial *Sempre Alerta*. A respectiva publicação de teor comemorativo instigava os chefes de lobinhos/akelás a realizar tais tarefas no decorrer do ano, incentivava e lembrava que existiam atividades pré-elaboradas que tinham finalidade de aperfeiçoar a infância e superar ou evitar problemas daquela faixa etária. Demonstrava fundamentar-se nas propostas do fundador do Escotismo, Robert Baden-Powell, traduzindo alguns de seus ensinamentos na própria indicação de atividades. Tais atividades, por sua vez seguiam gradativos graus de dificuldade, ao mesmo tempo em que tentava considerar algumas especificidades dos corpos infantis.

No que se refere às especialidades, elas estavam sendo repetidas em diferentes documentos e guias oficiais daquela instituição escoteira. O que demonstra a intenção de reafirmar a necessidade da realização daquelas tarefas previamente estabelecidas para formar lobinhos com características comuns, desenvolvidos fisicamente, espertos e enérgicos, capazes de realizar uma diversidade de atividades dentro e fora do ambiente urbano. Tal ano festivo de comemoração aniversário de 70 anos do Ramo Lobinho demonstrou ser ainda uma ocasião importante para ofertar mais uma possibilidade de disseminação dessas ideias às regiões estaduais e grupos de escoteiros, um modo de lembrá-los para a realização de tais atividades escoteiras.

Destarte a realização desta pesquisa sinaliza para um leque de novas possibilidades de estudos acerca dos guias e manuais escoteiros e suas intenções, seus sentidos e objetivos normativos. Até os dias atuais o Ramo Lobinho é intensamente propagado pela UEB em todas as regiões do Brasil, tendo alcançado mais de 100 anos de fundação e realização. O que demonstra um potencial objeto de estudo para a história da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

Fontes

LIMA, Carlos de Gusmão de Oliveira. **Guia do Lobinho**. Rio de Janeiro: Editora Escoteira/ UEB, 1968.

UEB, União dos Escoteiros do Brasil. **Princípios Organização e Regras**. São Paulo: Região de São Paulo/UEB, 1971.

UEB, União dos Escoteiros do Brasil. **Princípios Organização e Regras**. São Paulo: Região de São Paulo/UEB, 1986.

UEB, União dos Escoteiros do Brasil. **Sempre Alerta**. São Paulo: Região de São Paulo/UEB, 1986.

Bibliografia

BADEN-POWELL, of Gilwell Lord. **Escotismo para rapazes**: um manual de instrução em boa cidadania por meio das artes mateiras - Edição da Fraternidade Mundial. Curitiba: Escritório Nacional da União dos Escoteiros do Brasil, 2017.

BADEN-POWELL, Robert. **Manual do Lobinho**. Rio Grande do Sul: Região do Rio Grande do Sul/UEB, 1985.

DOHME, Vania. **História do Ramo Lobinho**. Brasília, 20 jun. 2016. Disponível em: <https://escoteirosdf.org.br/2016/06/20/historia-do-ramo-lobinho/>. Acesso em: 1 out. 2021.

DEL PRIORE, P.; SOUZA, S. J. S. de; SANTOS JUNIOR, V. D. S. Competências e habilidades do Movimento Escoteiro, no ramo lobinho, retratados nas árvores de conhecimento de Pierre Lévy e Michel Authier. **Revista Eniac Pesquisa**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 83–104, 2021. DOI: 10.22567/rep.v10i1.754. Disponível em: <https://ojs.eniac.com.br/index.php/EniacPesquisa/article/view/754>. Acesso em: 13 out. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LEANDRO, Andressa Barbosa de Farias. “**Do Melhor Possível ao Sempre Alerta**”: Disciplinando corpos e construindo identidades no Escotismo em Campina Grande-PB (1980-1990). Dissertação (Mestrado em História) PPGH, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, 2014.

LEANDRO, Andressa Barbosa de Farias. Educando desde a mais tenra idade: a educação e socialização da infância no ramo lobinho. **Anais V CEDUCE...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42470>. Acesso em: 1 out. 2021.

LEANDRO, Andressa Barbosa de Farias; NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. Escotismo, educação e civismo: a propagação dos ideais de Baden-Powell em Campina Grande-PB. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 30, n. 2, p. 333-346, jul./dez. 2021

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

PESAVENTO, S.J. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique. (Org.). **Sensibilidades na história**: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

SOARES JUNIOR, Azemar dos Santos. **Phisicamente Vigorosos**: medicalização escolar e modelação de corpos na Paraíba (1913-1942). São Paulo: e-manuscrito, 2019.

PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS E AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: REFLEXÕES SOBRE O FAZER EDUCATIVO

ELAINE REIS LAUREANO

Doutora em Letras pela UFPB, Doutoranda em Educação, Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG, Especialista em Ensino de português como segunda língua para Surdos pelo IFPB, LIBRAS pela UCDB, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, Supervisão e Orientação Educacional e Educação Infantil pelas FIP, Graduada em Pedagogia pela UEPB e em Letras pela UFCG, elainereis1406@gmail.com;

SHEILA COSTA DE FARIAS

Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - PB, com Estágio Doutoral na Concordia University (Universidade Concórdia), no Canadá, sheilaufpb1@gmail.com;

EDINEIDE RIBEIRO DE BRITO

Graduada pelo Curso Letras/Português da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB; Graduada pelo Curso de Letras/Libras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, edineidericardo@hotmail.com.

RESUMO

Neste trabalho, faz-se uma reflexão sobre o ensino da língua portuguesa para estudantes Surdos¹, sendo esta língua concebida como L2, relacionando esse processo com a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner. A escolha desta temática justifica-se pelo entendimento de que a abordagem do desenvolvimento das inteligências múltiplas possibilita a valorização das particularidades de cada estudante, configurando-se como uma perspectiva facilitadora no processo de ensino-aprendizagem. Metodologicamente, optou-se pela pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica. Quanto aos objetivos, aponta-se: apresentar especificidades do ensino da língua portuguesa para estudantes Surdos; discutir sobre os resultados de trabalhos científicos que apresentam contribuições da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner para o processo de ensino-aprendizagem; caracterizar as Inteligências Múltiplas, relacionando-as com a prática do ensino de língua portuguesa; identificar as inteligências que podem ser exploradas no ensino de língua portuguesa para Surdos. Verificou-se que o ensino de português para estudantes Surdos, a partir do desenvolvimento das diferentes inteligências, pode apresentar resultados significativos quando considerados os contextos de uso dessa segunda língua e a as especificidades visuais desses estudantes, visando a contribuir para sua formação enquanto sujeitos críticos e participativos na sociedade.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa, Diferentes inteligências, Estudantes Surdos.

1 Neste texto, faremos o uso das palavras Surdo, Surda, Surdos e Surdas, com letra maiúscula, uma vez que nos alinhamos ao que Wilcox e Wilcon (2005) defendem no sentido de que o Surdo tem sua identidade, cultura e língua específicas.

INTRODUÇÃO

Entendemos que cada indivíduo possui particularidades enquanto sujeito ativo e participativo da sociedade, e que a sua formação se dá a partir das relações interpessoais, seja no contexto familiar, social e/ou educacional. Assim, reconhecendo a importância das relações vivenciadas no contexto escolar, de modo a envolver todos os atores que fazem parte desse ambiente, voltamos nossa atenção para a problemática do ensino, no tocante ao desenvolvimento das relações de interação em sala de aula, especificamente, durante o processo de ensino-aprendizagem, de forma a contemplar a singularidade de cada estudante.

É comum que os professores se deparem com desafios no desenvolver de sua prática pedagógica para mediar essas especificidades, mas entendemos que reconhecer que cada indivíduo possui e utiliza recursos distintos para construir seu conhecimento é imprescindível para o exercício profissional do docente. Encontrar caminhos que atendam as particularidades dos estudantes, possibilitando que todos tenham acesso ao aprendizado de forma satisfatória, ou seja, com qualidade, é um direito do aluno e um dever dos professores.

A teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner, pode auxiliar na garantia do processo de ensino – aprendizagem significativo, por defender que a inteligência humana não se define apenas como capacidade inata, geral e única do indivíduo, e nem tão pouco como uma habilidade de apresentar resultados em testes de inteligência, com base no Quociente de Inteligência-QI (ALMEIDA, 2017), que privilegia apenas um tipo de inteligência. De acordo com a perspectiva de Howard Gardner, todos nós somos dotados de diferentes inteligências, tendo a capacidade de resolver problemas e/ou elaborar produtos que apresentem valores significativos nos mais diversos contextos (GARDNER, 1995).

Relacionar a prática escolar com o desenvolvimento de diferentes inteligências no processo de ensino, em muito, contribui para a aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, para a formação significativa do estudante, enquanto sujeito ativo no desenvolvimento das aprendizagens, pois compreendemos que a escola é formada por indivíduos com objetivos e necessidades diferentes. Ter o olhar voltado para as particularidades dos estudantes é importante, especialmente, os Surdos, já que, naturalmente, expõem suas singularidades linguísticas e culturais.

Exposto isso, pensamos nos possíveis desafios enfrentados pelos docentes de língua portuguesa, que estão inseridos no contexto da escola inclusiva, frente ao ensino desta língua para estudantes Surdos. Isso, por levar em consideração que esse tipo de ensino deve ser conduzido na perspectiva de segunda língua - L2, para esse público e, ainda, partir do entendimento de que esses sujeitos se expressam por meio de uma língua diferente da que se costuma utilizar na mediação com a maioria dos estudantes e, consequentemente, podem aprender mobilizando saberes e inteligências diferentes. Entendemos segunda língua (L2) como: “[...] uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização” (SPINASSÉ, 2006, p. 06).

Diante disso, surgiu uma inquietação que nos motivou a buscar compreender melhor essa temática, a partir da qual estabelecemos a seguinte questão de pesquisa: como desenvolver o ensino de português como segunda língua para Surdos com foco nas Inteligências Múltiplas? Partindo desta problemática, esta pesquisa tem por objetivo geral refletir sobre o fazer educativo que permeia o ensino de português como segunda língua para Surdos, com base na Teoria das Inteligências Múltiplas. Como objetivos específicos, elencamos os seguintes: apresentar especificidades do ensino da língua portuguesa para estudantes Surdos; discutir sobre os resultados de trabalhos científicos que apresentam contribuições da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner para o processo de ensino-aprendizagem; caracterizar as Inteligências Múltiplas, relacionando-as com a prática do ensino de língua portuguesa; e identificar as inteligências que podem ser exploradas no ensino de língua portuguesa para Surdos.

O interesse pela escolha do tema abordado neste trabalho se justifica por entendermos que respeitar a individualidade do outro e contribuir com seu processo de formação são desafios a serem superados, a cada dia, pelo professor, trazendo para ele a responsabilidade de buscar, cada vez mais, o aperfeiçoamento de sua prática em sala de aula. Assim, enquanto professores de língua portuguesa e futuros professores de Libras, consideramos potente desenvolvermos pesquisas que contemplem enfoques que colaborem para a compreensão da importância das relações interpessoais na prática de ensino, sobretudo, atentando para a valorização das singularidades, das inteligências de cada aluno, principalmente, pensando nas particularidades do ensino de português como segunda língua para Surdos.

Além disso, nossa pesquisa se constitui como uma ação que se une a outros estudos acadêmicos para dar visibilidade às necessidades educativas

dos estudantes Surdos inseridos em um sistema de ensino voltado para um público majoritariamente ouvinte, cujas instruções de ensino se dão, a partir da língua portuguesa de forma oralizada, sem levar em consideração as experiências visuais dos estudantes Surdos. Entendemos isso como um exemplo de que a escola, na maioria das vezes, supervaloriza um determinado tipo de inteligência em detrimento de outras, desrespeitando as singularidades de cada indivíduo.

Em relação à estrutura, após este tópico introdutório, apresentaremos o caminho metodológico. Em seguida, constarão, respectivamente, as discussões e os resultados, as considerações finais e as referências utilizadas.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, este estudo trata-se de uma pesquisa com enfoque em uma abordagem de natureza qualitativa, por voltar-se para um objeto de estudo dinâmico e complexo, que é o processo de ensino de português como segunda língua para estudantes Surdos, buscando estabelecer conexões com as contribuições da Teoria das Inteligências Múltiplas apontada por Howard Gardner. Entendendo que a pesquisa qualitativa se utiliza dos dados buscando seu significado, considerando o fenômeno estudado dentro de seu contexto (OLIVEIRA, 2012).

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista apontarmos que a origem dos dados utilizados é de natureza secundária, pois foram coletados em artigos de diferentes autores e períodos. Conforme explica Fonseca (2002), vemos que

a pesquisa bibliográfica é feita a partir de levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meio de escritos e eletrônicos, com 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 preocupa com a resposta. (FONSECA, 2002, p.32).

Desse modo, para desenvolvermos as análises bibliográficas sobre os temas referentes à Teoria das Inteligências Múltiplas e ao processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua para estudantes

Surdos, recorreremos a artigos relacionados à temática citada. Para tanto, realizamos a coleta destes materiais nas plataformas de pesquisas voltadas para publicações acadêmicas, a saber: Scielo, CAPES e Google Acadêmico, no período compreendido entre 22 e 29 do mês de abril de 2021. A busca desses dados se deu a partir da inserção dos seguintes descritores: Inteligências Múltiplas; Ensino de português para o estudante Surdo; ensino-aprendizagem do português como segunda língua; Inteligências múltiplas e o ensino de português.

Dando prosseguimento, foram considerados os seguintes critérios de inclusão: 1) produções que abordam, especialmente, o ensino de língua portuguesa para o estudante Surdo e a Teoria das Inteligências Múltiplas; 2) textos escritos em língua portuguesa; 3) obras com data de publicação no período entre 2015-2021. A definição da escolha final ocorreu com base na leitura dos Títulos e Resumos dos textos teóricos. Assim, obtivemos um total de 26 (vinte e seis) obras que atendiam aos critérios mencionados anteriormente, observando a abordagem da temática e, ainda, a contribuição destes para o atendimento da proposta desta pesquisa. Tomamos como fundamentos para as discussões suscitadas neste estudo as publicações que permitiram uma aproximação maior com os objetivos apontados neste estudo. Entre eles, destacamos dois livros, dois artigos científicos e um periódico que foram analisados, ao longo de tópicos teórico-analíticos, tendo em vista que optamos por apresentar os resultados e as discussões decorrentes da pesquisa bibliográfica, de forma interligada, e não recorrendo à separação de tópicos teóricos e analíticos, conforme se pode observar a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reflexão sobre o fazer educativo na perspectiva de documentos legais

Entendemos que o processo de formação social de qualquer indivíduo ocorre nos mais diversos ambientes e situações sociocomunicativas em que ele está inserido, seja no contexto familiar, educacional, profissional ou de lazer, desde que haja relações de interação social. O aperfeiçoamento das relações entre os sujeitos é fundamental na formação de um indivíduo social, crítico e participativo na sociedade. Para tanto, compreendemos que o processo de comunicação é elemento essencial neste contexto, podendo ser aperfeiçoado através da educação institucional.

A Constituição Federal de 1988 aponta que a Educação é um direito de todos, devendo ser oferecida pelas três esferas governamentais, cada uma com suas especificidades. A garantia deste direito foi estabelecida com base em alguns aportes legais, que foram criados no decorrer do tempo, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9394/96), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sendo aprovada pelo Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de educação - CNE, em dezembro de 2017, voltada a princípio para o ensino fundamental, mas o Ensino Médio passa a ser contemplado pelas diretrizes desta base no ano seguinte do mesmo período.

Como documento normativo, a BNCC define que, ao longo do processo de desenvolvimento educacional, especialmente, na Educação Básica, as aprendizagens essenciais devem contribuir para assegurar aos alunos o desenvolvimento de competências gerais, que firmam os direitos de aprendizagem e, conseqüentemente, o progresso educativo, considerando que o estudante apresenta seus limites e particularidades para a aquisição do conhecimento no processamento da aprendizagem. Diante disso, consideramos que é atribuição do professor identificar estas especificidades, buscando proporcionar o aprendizado dos aprendizes e, conseqüentemente, sua formação, enquanto sujeitos sociais. Dentre as competências presentes nesse documento, destacamos as seguintes:

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;

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;

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p.11).

O apontamento dessas competências nos remete à temática proposta nesta pesquisa, considerando que a abordagem dada ao ensino de língua portuguesa para o estudante Surdo, no sentido de incentivar o desenvolvimento

das inteligências múltiplas, no contexto de sala de aula, contribui significativamente para o desenvolvimento das competências citadas. Entendemos que a valorização, bem como a utilização do conhecimento prévio, o uso de diferentes linguagens (com exceção da modalidade oral, no caso de estudantes Surdos) e, ainda, o reconhecimento das diversidades dos saberes e das práticas sociais que tanto contribuem no progresso educativo dos alunos são competências que podem e precisam ser exploradas, ao longo de um fazer pedagógico norteado pela valorização das inteligências múltiplas.

A partir de documentos legais, como a LDB, compreendemos que, com o passar do tempo, a sociedade de forma geral, mais especificamente os indivíduos envolvidos no contexto da educação precisam passar por um processo de mudança para poderem tentar desenvolver um olhar inovador e inclusivo ao tratar do processo educativo. A BNCC também ratifica essa ideia. Neste documento, é reconhecido que a Educação Básica deve ter por objetivo:

[...] visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017, p.14).

Almeida (2017) chama a atenção para a realidade do professor que, muitas vezes, se depara com estudantes desinteressados e, conseqüentemente, não apresentam desempenho satisfatório no processo de aprendizagem, tendo como resultado final o fracasso escolar. É comum buscar respostas para esse fenômeno e acabar por esbarrar na iniciativa da culpabilidade de diferentes sujeitos envolvidos, seja ele: o estudante, o professor, a família, a escola ou, até mesmo, fatores sociais. No entanto, tendo a percepção de que esta realidade tem fundamentos muito mais além do que constantemente se é presenciado, entendemos que o primeiro passo para a compreensão deste contexto é ver o estudante como um ser singular. Com base nessa compreensão, podemos identificar, em sala de aula, indivíduos com objetivos e necessidades diferentes, que constroem seus conhecimentos de formas distintas.

Ao considerar a história da comunidade surda em todo o seu percurso, seja do contexto social, cultural e/ou educacional, sabe-se que muitas conquistas já foram alcançadas, a partir de marcos legais, especialmente quando se faz referência à consolidação, ao reconhecimento e à valorização da Libras. Sendo reconhecida pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, a Libras passa a ser reconhecida oficialmente no país como língua de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. Esta conquista garante ao indivíduo Surdo um meio de comunicação que atende às especificidades culturais de sua comunidade. Com uma modalidade diferente da utilizada pela maioria da sociedade, que é oral-auditiva, a Libras constitui-se como uma língua de modalidade gestual visual.

Mesmo com o reconhecimento dessa lei, através do Decreto Nº 5626/2005, e a prática evidenciada no seio da comunidade surda, ainda não é possível desvincular a necessidade dos sujeitos Surdos aprenderem a língua portuguesa, pois, embora a Libras apresente todas as características linguísticas de uma língua natural, como qualquer outra, esta não substitui a língua portuguesa, na sua modalidade escrita, pensando em contextos particulares de uso social dessa segunda língua. De acordo com o mesmo decreto, a língua portuguesa, como segunda língua, deve ser componente curricular obrigatório no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino superior, considerando as peculiaridades neste processo.

Desta forma, é possível mensurar a relevância do ensino dessa língua como L2 para estudantes Surdos, desde que seja desenvolvido de forma satisfatória e eficiente, possibilitando estabelecer relações com a Libras, língua natural da comunidade surda, que possui modalidade específica e, diferentemente da segunda língua, pode ser adquirida naturalmente pelos sujeitos pertencentes a uma comunidade ativa, conforme discutiremos no segundo tópico teórico-analítico deste trabalho. No subtópico seguinte, apresentaremos as inteligências múltiplas apresentadas por Gardner, discutindo sobre suas contribuições para a prática pedagógica.

O fazer educativo através das inteligências múltiplas

Antes de defender sua tese da existência das inteligências múltiplas, Gardner (1995) mostra em seus estudos como se deu o surgimento da prática do Teste de Inteligência, que tem como medida o QI, desenvolvido pelo psicólogo Alfred Binet, no ano de 1900. O referido teórico explica que, durante

a trajetória do desenvolvimento do teste de QI na perspectiva escolar, tinha-se o chamado Teste de Aptidão Escolar, havendo uma visão unidimensional de avaliação das mentes e, neste contexto, uma escola uniforme com muitos conhecimentos que precisavam ser absorvidos por todos e quantidades resumidas de disciplinas eletivas.

Contrariando essa perspectiva, Gardner (1995) traz uma visão pluralista da mente, entendendo que cada indivíduo possui formas cognitivas diferenciadas. Assim, ele desenvolve a Teoria das Inteligências Múltiplas, ressaltando a pluralidade do intelecto que contribui para se pensar em uma escola centrada no aluno “uma escola centrada no indivíduo seria rica na avaliação das capacidades e tendências individuais. Ela procuraria adequar os indivíduos não apenas a áreas curriculares, mas também a maneiras particulares de ensinar esses assuntos” (GARDNER, 1995, p. 7).

Embora reconheça que seu estudo seja uma preliminar de organização de todas as informações adquiridas em suas pesquisas sobre a inteligência humana, Gardner (1995) nos apresenta a classificação de 07 (sete) inteligências, citamos: inteligência linguística; lógico-matemática; espacial; musical; corporal-cinestésica; interpessoal; e intrapessoal. Apresentamos resumidamente as características de cada uma dessas apontadas por Gardner (op. Cit.) nos dois parágrafos seguintes.

Neste parágrafo, citaremos as três primeiras inteligências indicadas por Gardner, com suas principais características. A inteligência linguística é descrita como uma competência caracterizada pela capacidade de saber tratar bem com a linguagem, tanto oral quanto escrita, compreendendo que o dom da linguagem é universal, assim sendo seu desenvolvimento notório em todas as culturas. A inteligência lógico-matemática se observa na facilidade para cálculos, na capacidade de perceber a geometria nos espaços, e em atividades que requerem a utilização do pensamento lógico. Esta inteligência ocupa um espaço privilegiado nos testes de QI. A inteligência espacial é caracterizada pela capacidade de observar formas e objetos, mesmo quando vista em diferentes ângulos, e ainda de identificar e se localizar no mundo visual com precisão. As artes visuais, por exemplo, fazem uso desta inteligência na utilização do espaço.

Dando continuidade, apresentaremos as outras quatro inteligências. A inteligência musical é identificada como uma das que podem se manifestar já no período da infância, compreendendo que a notação musical proporciona um sistema simbólico acessível e lúcido. A inteligência cenestésica-corporal está relacionada à forma de expressão corporal, além do desempenho

em apresentar resoluções de problemas ou elaborar produtos, fazendo uso do corpo inteiro ou parte dele. A inteligência interpessoal, voltada para a capacidade de entender o outro, auxiliando nas relações interpessoais; e a inteligência intrapessoal, direcionada para o conhecimento de si próprio, operando efetivamente na vida do indivíduo.

Segundo Almeida (2017), alguns aspectos relevantes precisam ser observados quanto ao uso da Teoria das Inteligências Múltiplas. Assim, ele aponta que para o professor desenvolver uma prática pedagógica eficiente, fazendo uso desta teoria, é necessário ter propriedade de suas especificidades, além de conhecer o perfil cognitivo de seus alunos, o que lhe proporcionará a identificação da forma como este aluno desenvolve seu aprendizado. Nas palavras do autor,

conhecer o perfil cognitivo dos seus alunos e utilizar esse conhecimento na hora de decidir sobre quais métodos de ensino e avaliação e dos conteúdos curriculares são os mais adequados para a aprendizagem dos alunos, o educador irá tentar mobilizar as inteligências que o aluno guardou para poder aprender a demonstrar esse aprendizado de alguma forma que faça sentido para ele. (ALMEIDA, 2017, p. 99).

Sendo assim, ao se apropriar desses dois aspectos, o professor terá os subsídios necessários para o aperfeiçoamento do seu trabalho. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, Almeida (2017) aborda também que o processo avaliativo tem por objetivo sinalizar o desenvolvimento do aluno, especialmente, ao mencionar a teoria de Gardner, quando este propõe uma metodologia de avaliação que ocorre de maneira cumulativa, em que as atividades cotidianas são elementos constitutivos desse processo.

É importante ressaltar que o referido autor chama a atenção para o posicionamento de Gardner, quando mostra que o professor necessita tanto identificar as potencialidades do estudante quanto reconhecer as fraquezas e a limitação de seus estudantes. Assim, poderá planejar diferentes maneiras e alternativas de ensino ou, ainda, buscar compensar em uma área importante das competências dos estudantes.

De acordo com Cruz (2017), todo indivíduo é capaz de desenvolver o processo de aprendizagem a começar da conscientização de suas características próprias e habilidades pessoais. Ainda aponta que é possível identificar tais habilidades, a partir do desenvolvimento do potencial humano. Assim, entende que convém ao professor identificar no aluno suas aptidões para que, desta forma, possa trabalhar as diferentes inteligências, ressaltando

que cada sujeito constrói seu conhecimento através das experiências e também com as situações sociais em que está inserido.

Ao tratar do processo de aquisição do conhecimento no contexto da psicologia cognitiva, Cruz (2017) defende que a interação entre os indivíduos e o meio em que vivem faz parte do processo de aquisição do conhecimento. Desta forma, o autor aponta que é importante o desenvolvimento de uma abordagem direcionada ao interesse do estudante, para que proporcione sentido e prazer.

Além disso, nos leva à compreensão de que o processo de aquisição do conhecimento esteja intrinsecamente ligado a experiências e situações sociais. Para tanto, existem elementos relevantes que devem ser levados em consideração, dentre os quais, vemos que “o principal é o processo de ensino, isto é, a aprendizagem apresentada como significativa, o material usado deve fazer sentido ao aluno” (AUSUBEL (1978) apud CRUZ, 2017, p. 203).

Diante disso, compreendemos que Cruz (2017) apresenta duas condições significativas para a aquisição do conhecimento, são elas: o estudante precisa querer aprender e o conteúdo a ser apreendido necessita ter sentido lógico e psicológico. Assim, entendemos que o professor, para desenvolver um trabalho adequado e satisfatório na sua prática educativa, necessita fazer, antes de tudo, um diagnóstico prévio de seu aluno.

Pensando particularmente no estudante Surdo, considerando sua característica visual, entendemos que tem bastante propensão para desenvolver a inteligência corporal/sinestésica, uma vez que possui a habilidade de utilizar o corpo ou parte dele no processo de comunicação, especialmente por meio de sua primeira língua, Libras. O autor, em questão, defende que é possível despertar neste aprendiz o desenvolvimento de outras inteligências, proporcionando, desta forma, um melhor desempenho na aquisição do conhecimento nas diferentes áreas do saber.

Cruz (2017) afirma que a escolha do material utilizado em sala de aula, sendo adaptado para atender as especificidades do estudante Surdo, proporciona uma nova expectativa de ensino. Também chama a atenção para o fato do uso de novas estratégias de ensino ser a mais adequada forma de observar alguma inteligência e estimular outras nos estudantes Surdos. Para tanto, ele apresenta sugestões de atividades com propostas do uso de material concreto e o lúdico, dando como exemplo os jogos de palavras sempre relacionados com a imagem. Outra proposta é dar ênfase ao uso das expressões faciais, considerando que as atividades, nessa linha de trabalho, proporcionam o desenvolvimento de outras habilidades. No tópico

seguinte, apresentaremos uma discussão mais pontual sobre as contribuições da Teoria das Inteligências Múltiplas para o ensino de português como L2 para Surdos.

Especificidades do fazer educativo no ensino da língua portuguesa para o estudante Surdo

O contexto bilíngue na educação voltada para o aluno Surdo tem como base o ensino de duas línguas: a Libras e a língua portuguesa. Para tanto, é preciso entender que a Libras, língua natural da comunidade surda, deve ser tomada como primeira língua (L1) e a língua portuguesa considerada como segunda língua (L2). Nessa perspectiva, o português deve ser aprendido por este estudante, através de uma educação escolar sistematizada, uma vez que o processo de aprendizagem do aprendente deve contar com os referenciais de sua língua natural para construir o conhecimento dessa segunda língua (MORAIS; FERREIRA, 2016).

Cabe ressaltar que o ensino da segunda língua, L2, está relacionado à aprendizagem da leitura e também à modalidade escrita, considerando que este não tem como objetivo de ensino o uso da modalidade oral. Então, a ênfase está em proporcionar ao sujeito Surdo a possibilidade de estabelecer a comunicação social através da produção escrita e da leitura.

Concebemos o ensino da língua portuguesa, como L2 para o aluno Surdo, como um dos grandes desafios a ser superado pelo professor, entendendo que a prática de ensino estará voltada para uma língua a qual apresenta uma modalidade diferente da língua natural deste indivíduo. Isto posto, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo duas línguas de modalidades diferentes, requer ações mais específicas para pessoas Surdas.

É importante levar em consideração, por exemplo, que o ensino para um estudante ouvinte direcionado ao aprendizado de uma segunda língua, na modalidade oral, é completamente distinto da metodologia e, consequentemente, do uso de estratégias em comparação ao ensino para o estudante Surdo. Este último estudante precisa vivenciar a aquisição do conhecimento de uma outra língua de modalidade escrita, visto que a sua primeira língua possui a modalidade gestual-visual. Seguindo este raciocínio, observamos que:

a segunda língua é aprendida de forma sistemática, ou seja, é necessária a utilização de estratégias formais de ensino para

que a aprendizagem ocorra, então, o ensino do português para surdos não pode ser realizado da mesma forma que para os ouvintes que são falantes dessa língua. (ANDRADE, 2012 apud MORAIS E FERREIRA, 2016, p.7).

Diante do exposto, a autora defende que a abordagem interacionista deve dar base para o processo de ensino-aprendizagem do aluno Surdo, ressaltando que esta perspectiva é fundamental para que se apresente a associação de situações de uso da língua fora do ambiente escolar. Dessa forma, a educação do aluno Surdo, no que tange ao aprendizado do português como L2, não deverá ser realizada de forma desassociada do seu cotidiano, nem tão pouco desenvolvida de maneira mecanizada e sem sentido.

Bizio (2019) acredita que a aquisição da Libras, como L1 da comunidade surda, precisa ser assegurada ao estudante Surdo para que se possa desenvolver de forma sistemática o ensino da língua portuguesa, entendida como L2. Ainda aponta que esse ensino envolve um fenômeno multidimensional, com diferentes variáveis, que são decisivas no processo e no resultado da aprendizagem. Ao fazer referência aos estudos de Quadros (1997), o referido autor aponta que:

uma proposta educacional de aquisição de L2 deveria combinar: o estudo dos aspectos universais – capacidade humana para a linguagem, maturação e ordem natural de aquisição – com os aspectos variáveis como: fatores sociais, culturais, afetivos, qualidade e quantidade input, contexto da aquisição [...] os dois conjuntos determinam o processo. (BIZIO, 2019, p. 61).

Ao tratar das estratégias empregadas na prática educativa direcionadas ao aluno Surdo, estas envolvendo a importância do uso da Libras e da escrita em português no processo de ensino-aprendizagem, vemos que se faz necessário um deslocamento de ordem linguística para uma questão pedagógica, por entender sua relevância na aquisição da modalidade escrita. Considerando o método como garantia de êxito na aprendizagem da leitura e da escrita pelo estudante surdo, chamamos a atenção para o fato de que, por não ter apoio da oralidade, o processo de aquisição de uma língua oral-auditiva, mesmo em sua modalidade escrita, é ainda mais complexo para o aprendente Surdo.

Em uma concepção pedagógica mais tradicional de ensino, a oralidade está arraigada ao conceito de escrita, tendo em vista que esta última é concebida como código de representação gráfica da língua oral. Sobre isso, Bizio

(2019) aponta que nessa perspectiva “legitima-se a condição de carência fisiológica do surdo – ele não ouve e, portanto, lhe falta algo – e parte-se do princípio de que abordagens facilitadoras e com graus crescentes de complexidade o auxiliarão na tarefa de preencher a lacuna inicial” (BIZIO, 2019, p. 78). Entretanto, o referido autor ressalta que, de acordo com a perspectiva construtivista, o indivíduo, seja ele Surdo ou não, é considerado como um sujeito capaz de apoderar-se de uma língua na modalidade escrita, a partir da criação de hipóteses relacionadas ao objeto escrita, passando por etapas previsíveis de desenvolvimento.

Além da perspectiva teórica citada pelo autor, acreditamos que outras perspectivas mais abertas para a valorização das potencialidades dos estudantes podem auxiliar na reflexão sobre o fazer educativo voltado para o ensino da língua portuguesa como L2 para estudantes Surdos. Neste trabalho, demos ênfase à perspectiva teórica das inteligências múltiplas, por colocar em evidência saberes múltiplos que nos ajudam a romper com a ideia, por exemplo, de que a oralidade é essencial para a aprendizagem de uma língua.

Acreditamos que, se levarmos em consideração as inteligências relacionadas com a constituição visual das pessoas Surdas, é possível contribuir com um processo educativo mais significativo para esses sujeitos. Pensando nisso, discutiremos no próximo subtópico sobre as possibilidades do fazer educativo com base na perspectiva da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner.

Ensino de português para Surdos e inteligências múltiplas: articulações no fazer educativo

Ao observarmos as colocações de Cruz (2017), quanto às importantes condições para a aquisição do conhecimento, vimos que o autor corrobora com o posicionamento de Gardner (1995), quando este defende que a prática pedagógica eficiente deverá estar centrada no estudante, colocando em evidência a pluralidade intelectual. Observando as propostas de atividades sugeridas por Cruz (2017), especialmente voltadas para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes Surdos, entendemos que é possível, na prática do ensino de língua portuguesa, estimular o desenvolvimento das inteligências linguística, interpessoal, intrapessoal, considerando a realização de uma atividade em que se trabalhe a leitura e/ou a escrita quando aplicada de forma coletiva e/ou individual.

Pensando de forma particular no ensino da relação entre significante e significado para estudantes Surdos, é possível identificar a concepção da inteligência linguística, especialmente, quando na realização de uma atividade em que lhes é proposto fazer a correspondência da palavra escrita com a imagem. Na relação das expressões faciais com os vocábulos que expressam sentimentos, é possível constatar a interdependência entre a inteligência corporal e a linguística. O professor, ao valorizar a experiência do estudante surdo, quanto ao uso da sua primeira língua, por meio das expressões faciais, relacionando-a com a língua escrita, proporciona o entendimento de que este parâmetro da Libras pode ser representado na língua portuguesa, evidenciando o desenvolvimento não só da inteligência linguística, mas também da intrapessoal. O trabalho com atividades realizadas de maneira coletiva é também uma das estratégias importantes apontadas por Cruz (2017), ao fazer referência ao estímulo da inteligência interpessoal.

A partir da proposta apresentada, podemos sugerir que o professor trabalhe, por exemplo, na abordagem do ensino das classes de palavras, como o advérbio, a expressão facial, significativamente explorada, considerando que esta contribuirá para o entendimento do conteúdo, fazendo com que o seu significado seja compreendido nos mais diferentes contextos de uso. Desta forma, acreditamos que essa estratégia pode ser admitida como uma das maneiras de motivação para o desenvolvimento da inteligência corporal-cinestésica, com o objetivo de criar um novo produto, a saber, o entendimento satisfatório da funcionalidade desta classe de palavras.

Além disso, essa estratégia pode ser considerada como uma forma de motivar o aspecto cognitivo do uso do corpo, o que caracteriza a evidência da inteligência corporal. A partir deste entendimento, apontamos uma relação com o parecer de Cruz (2017) quando afirma que o aprendente Surdo naturalmente já se utiliza da habilidade corporal nas suas práticas sociais, especialmente, por tal competência estar incorporada na sua primeira língua, a Libras.

Ao relacionarmos o desenvolvimento da inteligência corporal-sinestésica com a proposta do ensino de português para o estudante Surdo, fazemos um contraponto com a pesquisa de Bizio (2019), ao tratar da necessidade de considerar o método pedagógico como elemento significativo para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita do estudante Surdo.

Segundo o autor, esse método pedagógico consiste em levar em consideração a apropriação da Libras, enquanto L1, pelo Surdo, para poder

trabalhar o ensino do português como L2, a partir de situações interativas de uso real da segunda língua. Tendo a Libras como base, o estudante Surdo poderá se apoiar nesse conhecimento para realizar as atividades de leitura e escrita e, a partir das mediações do professor, poder comparar as características próprias de ambas as línguas e, assim, poder avançar no conhecimento da segunda língua.

Ao recorrermos ao conceito da multidimensionalidade, proposto por Gardner (1995), para pensar a prática educacional, podemos fazer uma aproximação com os apontamentos de Bizio (2019), principalmente, quando o autor afirma que o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa voltada para o público Surdo necessita contemplar o “fenômeno multidimensional”, com diversas variáveis que acabam por interferir em todo o processo de aprendizagem.

Considerando as colocações de Bizio (2019), com base em Quadros (1997), sobre as especificidades da aquisição da língua portuguesa como L2, podemos identificar a corroboração com as estratégias de ensino apresentadas por Cruz (2017), principalmente, quando relaciona as situações de ensino no ambiente escolar. Atentamos para o entendimento de que a aquisição da L1 se dá espontaneamente e de forma natural, contrariamente à L2, adquirida no ambiente artificial e de forma sistemática, seguindo metodologias de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo colaborou para aprofundar nossa compreensão de que todo sujeito possui particularidades no desenvolvimento da aquisição do conhecimento e que cada um dispõe de diferentes inteligências. Sendo assim, reconhecemos que correlacionar o fazer educativo com a efetivação de competências e a mobilização de diferentes inteligências é notoriamente significativo para a formação dos estudantes, especialmente dos Surdos, por apresentarem particularidades específicas, ressaltando que os estudos apresentados e discutidos defendem uma prática pedagógica centrada no estudante.

Quando observamos a relação entre as possíveis práticas pedagógicas voltadas para o ensino da língua portuguesa para estudantes Surdos e a aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas, compreendemos essa articulação como uma abordagem facilitadora no processo de aquisição dessa segunda língua, especialmente por identificarmos o posicionamento

de Gardner (1995), quando aponta que cada estudante possui sua maneira particular de desenvolvimento cognitivo. Essa relação permite, ainda, levar em consideração o que é defendido por Bizio (2019), no que se refere ao aprendizado do português a partir do domínio da Libras, tendo em vista que, recorrendo à abordagem da valorização das inteligências múltiplas, as propriedades da Libras, enquanto língua visoespacial, vão ser levadas em consideração no ensino do português como L2.

Diante das proposições apresentadas pela Teoria das Inteligências Múltiplas e pelos estudos discutidos, esta pesquisa nos proporcionou observar que é possível realizar um fazer educativo mais significativo no processo de ensino-aprendizagem de estudantes Surdos, de modo a perceber e valorizar a efetivação de diferentes inteligências, que se expressam, inicialmente, por meio de sua primeira língua, a Libras, para, então, trabalhar outras inteligências.

Vimos, por exemplo, que a inteligência corporal-sinestésica pode ser utilizada de forma bastante significativa e ser considerada no processo de aquisição da escrita e da leitura da língua portuguesa pelos estudantes Surdos de forma mais efetiva, levando o professor ao alcance de seu propósito, enquanto facilitador da aprendizagem do português na condição de segunda língua.

Por meio desta pesquisa, pudemos observar que, além desta inteligência, os desenvolvimentos de outras poderão ser estimuladas, proporcionando melhor aquisição do conhecimento, a exemplo das inteligências linguística, espacial e lógico-matemática, ao se trabalhar, respectivamente, com atividades pedagógicas que proporcionem o uso das palavras associadas a imagens e que abordem conteúdos relacionados a quantidades.

Diante disso, entendemos que esta pesquisa nos ajudou a levar em consideração uma direção interessante para desenvolver o processo de ensino da língua portuguesa para estudantes Surdos, considerando as contribuições da Teoria das Inteligências Múltiplas, apontadas por Gardner (1995). Para tanto, vimos que é preciso conhecer cada uma dessas inteligências e procurar relacioná-las às especificidades dos Surdos, enquanto sujeitos possuidores de uma língua visual, levando em consideração suas potencialidades e singularidades, de modo a motivar a aprendizagem com significados práticos relacionados com as experiências e situações sociais.

Para finalizar (por enquanto), destacamos que não tivemos a oportunidade, e nem era foco desta pesquisa, de verificar no desenvolvimento prático se todas as inteligências apresentadas por Gardner (1995) podem

ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. No entanto, foi possível observar que diferentes inteligências podem e precisam ser estimuladas ao longo do processo de ensino-aprendizagem do estudante Surdo. Assim, propomos a possibilidade de explorar outros aspectos atrelados a esta pesquisa em oportunidades futuras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. da S.; CRISPIM, M. S. da S.; SILVA, D. S. da.; PEIXOTO, S. P. L. A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos. **Cadernos da Graduação. Ciências Humanas e Sociais** | Alagoas v. 4 n. 2 p. 89-106, novembro 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4218>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº1/92 a 39/2002 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003. 382p

_____. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 03 de maio de 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 de maio de 2021.

_____. **Lei Nº.10.436, de 24 abril. de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abr.2002. Disponível em: < <http://goo.gl/WTAvU> >. Acesso em: 03 de maio de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 de maio de 2021.

BIZIO, Lucimar. **O ensino de língua portuguesa escrita para surdos**: algumas considerações. República da Moldávia: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

CRUZ, Thiago de Paula; ORSELLI, Renata Alves. A teoria das inteligências múltiplas no ensino e aprendizagem de alunos surdos. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 197-208, junho 2017. ISSN 2594-4797. Disponível em: <<http://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/492>>. Acesso em: 18 abril de 2021.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Howard Gardner; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari; FERREIRA, Hellen. Ensino de língua portuguesa para surdos: revisão dos métodos e proposta de unidade didática para o ensino de leitura e escrita. **Linguagens & Cidadania**, v. 18, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/L>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

SPINASSÉ, Karen Pupp. **Revista Contingentia**, v. 1, p. 01–10, novembro 2006.

WILCOX, P. P.; WILCOX, S. **Aprender a ver**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

POSSÍVEIS IMPACTOS DA COVID – 19 NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UM MUNICÍPIO DO EXTREMO SUL DA BAHIA

FABRICIA ZANELATO BERTOLDE

Mestre em educação pela da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, bertoldi.fabricia@hotmail.com.

RESUMO

Este trabalho aborda reflexões sobre a Educação Especial no período da Pandemia da COVID 19. Diante de tais reflexões, o presente trabalho tem como objetivo principal compreender os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação Especial, considerando as possíveis dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, que foi elaborada através de leituras de materiais pertinentes ao tema do trabalho e sites oficiais. A coleta de dados ocorreu através de informações respondidas por formulário disponibilizado na plataforma Google Forms entre os meses de julho a setembro de 2020. Pode-se perceber que os desafios para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia é um processo complexo e desafiador, assim refletimos a respeito de como a educação no Brasil precisa ser ressignificada pensando no distanciamento social físico forçado pela Covid 19.

Palavras-chave: Pandemia da COVID 19, Educação Especial, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A década de 1990 é marcada por mudanças no âmbito da educação inclusiva e, conseqüentemente, na Educação Especial. A Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca foram marcos na luta pelo direito dos grupos mais vulneráveis.

No Brasil não foi diferente, iniciou-se a implementação de um sistema inclusivo, com o intuito de ser entendido na sua dimensão histórica. Tal sistema possibilita a efetivação de mudanças tanto no processo conceitual como no político e pedagógico, buscando promover o efetivo direito de todos a educação, recomendado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Dessa forma, foi elaborada uma legislação – leis, decretos, normas – que auxilia na eliminação das barreiras que impedem esse grupo de ter acesso à educação na escola regular. Entre esses documentos podemos citar: i) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) nº 9.394/96, que direciona o capítulo V para a Educação Especial e ressalta que a oferta da modalidade de Educação Especial deve acontecer preferencialmente na escola comum, para os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE); ii) Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); iii) Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que traz uma série de inovações, como a proibição da negação de matrícula e da cobrança de taxas adicionais em casos de estudantes com deficiência (BRASIL, 2015).

Copetti (2012) ressalta que a publicação desses documentos provoca a construção de uma política direcionada para a Educação Especial e passando a constituir uma modalidade que se estende da Educação Infantil à Educação Superior. Sendo assim, faz-se necessário repensar os métodos e práticas educacionais e o currículo, levando em consideração a diversidade e especificidades dos alunos matriculados nas escolas regulares, redefinindo a compreensão acerca das condições de infraestrutura escolar e dos recursos pedagógicos.

O Brasil vive atualmente um cenário de emergência pública devido à Pandemia da COVID-19 que vem atingindo todos os setores do país modificando a vida em sociedade e a forma de ver o mundo. A população mundial enfrenta a devastação causada pela pandemia, essa doença é causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, e apresenta um espectro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria (cerca de 80%) dos

pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas) e, aproximadamente, 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais, aproximadamente, 5% podem necessitar de suporte ventilatório. O início da disseminação da COVID-19 ocorreu na província de Hubei, na China, e alastrou-se rapidamente por todos os continentes. No mundo, já são mais de 108.994.619 casos e 2.403.462 mortes até 15 de fevereiro de 2021.

Com o aumento da contaminação e óbitos, os governantes começaram a emitir decretos que estabelecem medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública, solicitando, assim, o afastamento social. Entre as medidas para tentar frear a disseminação desse vírus, os governos decretaram a suspensão das aulas em todo o território brasileiro. Desse modo, professores, alunos e familiares vivenciam momentos difíceis, pois precisam se reinventar para desenvolver e/ou acompanhar as aulas remotas; contudo as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos são gigantescas e estendem-se desde o acesso e interação com aparelhos tecnológicos às escolas que não fornecem a infraestrutura mínima para a realização das atividades que necessitam das plataformas digitais. Há, inclusive, falta de conexão com a internet e uma formação precária dos professores para que eles possam pensar e planejar suas práticas com essa mediação.

Concomitantemente, as dificuldades intensificam-se quando falamos no ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial - PAEE. O Brasil buscou investir em programas que auxiliam na formação escolar dentro da perspectiva da educação inclusiva, contudo, de acordo com a realidade atual prevalece uma necessidade em investimentos na formação continuada abordando temas que possam contribuir com os docentes a lidarem com as novas tecnologias necessárias para o desenvolvimento da sua prática. Pois, a maior parte dos professores não estão conseguindo adaptar-se a esta realidade, onde necessita estar diante de uma câmera e ter conhecimento das novas tecnologias.

Dentro desse contexto, percebemos a importância da implementação de políticas públicas que direcionem seu olhar para o atendimento de todos os alunos e, que este respeite as especificidades de cada um. Assim, o professor precisa receber um suporte, pedagógico e material, que o auxilie no desenvolvimento de sua prática pedagógica e, que esta seja pensada para todos os alunos com ou sem deficiência.

Diante de tais reflexões, o presente trabalho tem como objetivo principal compreender os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação

Especial, considerando as possíveis dificuldades no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de um município do Extremo Sul Baiano que possuem matriculados alunos público-alvo da Educação Especial.

METODOLOGIA

Utilizamos uma abordagem qualitativa, que foi elaborada através de leituras de materiais pertinentes ao tema do trabalho e sites oficiais. A pesquisa bibliográfica foi um procedimento importante utilizado neste trabalho, que de acordo com Gil (2002) se trata de uma busca em materiais já elaborados, constituídos de artigos científicos e livros que possibilitaram o aprofundamento do referencial teórico pesquisado. A coleta de dados ocorreu através de informações respondidas por formulário disponibilizado na plataforma Google Forms entre os meses de Julho a Setembro de 2020, o formulário foi disponibilizado para os professores atuantes em escolas públicas de um município do Extremo Sul da Bahia.

Dessa forma, verificamos que a educação no município onde aconteceu a pesquisa ficou estagnada, isto é, o município não ofereceu aos alunos das escolas públicas municipais nenhuma forma de ensino que pudessem contribuir para a continuação da aprendizagem dos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, o processo de inclusão foi tomando força com base em documentos internacionais que influenciaram a formulação das leis brasileiras. Em 1994, a Declaração de Salamanca foi um marco mundial para a educação inclusiva, ressaltando questões como os princípios, políticas e práticas em Educação Especial (UNESCO, 1994). Essa declaração fomenta uma escola inclusiva, na qual os alunos podem aprender juntos. Tais escolas necessitam direcionar seu trabalho respeitando as diversidades individuais dos alunos e os ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de um currículo apropriado, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Cury (2016) afirma que a educação inclusiva refere-se ao verbo “incluir” e “[...] significa colocar algo/alguém dentro de outro espaço”.

Dessa forma, a educação inclusiva supõe uma reorientação no sistema educacional, de modo a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda a população em idade escolar. O processo de inclusão não

se destina somente aos alunos PAEE, mas a todas as pessoas, sem discriminação de raça, credo, cor etc. Segundo Mantoan (2006), a inclusão é a capacidade que temos de entender e reconhecer o outro, convivendo e compartilhando experiências com todos, sem exceção.

Realizar atividade pedagógica com os alunos PAEE tem sido ressaltado como um dos grandes desafios para a educação, pois se acostumou a trabalhar com turmas “homogêneas”, dentro de um modelo que era baseado em um ensino e aprendizado igualitário, não se preocupava com as diferenças e condições de escolarização das pessoas com deficiência (FONTES, PLETSCHE, BRAUN & GLAT, 2007).

Os estudos de Vygotsky destacam sobre os conceitos negativos sobre a deficiência e que esses precisam ser revistos, pois uma pessoa com deficiência precisa ser vista além das suas limitações (VYGOTSKY, 1998). Vygotsky e Luria (1996) compreendem que enxergar apenas as limitações da deficiência é um aspecto negativo, deve-se ponderar suas qualidades positivas e, estas podem ser manifestadas através de um acompanhamento que proporcione oportunidade de aprendizagem diferenciada. Dessa maneira, “o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 221).

A criança sem ou com deficiência tem a aprendizagem como tarefa central para seu desenvolvimento. A aprendizagem visa à utilização de todos os recursos da criança, “quer sejam endógenos (hereditariedade), quer exógenos (meio)”, no sentido de uma otimização funcional, de modo a garantir uma adaptação psicossocial no maior número possível de circunstâncias, dentre elas podemos citar uma multiplicidade de fatores – neurobiológicos, socioculturais e psicoemocionais – que estão dialeticamente inter-relacionados (FONSECA, 2016, p. 160).

A pessoa com deficiência precisa ter as mesmas oportunidades e credibilidades que são oferecidas as demais. Muitas vezes a vida da pessoa com deficiência passa a prevalecer a sua limitação, pois suas potencialidades e aptidões não são levadas em consideração. Contudo, Vygotsky (1998, p. 118) destaca que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de aprendizagens que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

No percurso do processo de aprendizagem pode-se observar que a criança apresenta seu próprio ritmo, sendo este, um ponto crucial que deve ser considerado pelos adultos que estão à frente desse processo. Para Vygotsky, a aprendizagem é um processo que deve ser contínuo e a educação

é caracterizada por mudanças qualitativas de um nível de aprendizagem para o outro. A aprendizagem é fundamental para despertar processos internos de desenvolvimento, mas só ocorre quando o indivíduo interage com outras pessoas (OLIVEIRA, 1992).

Dessa forma, a relação social e cultural é essencial para o desenvolvimento intelectual da criança. Vygotsky busca explicar esse desenvolvimento através dos conceitos de desenvolvimento real, potencial e proximal. Onde a primeira refere-se às etapas já adquiridas e que permitem que a criança consiga resolver problemas independentemente, na segunda é a capacidade de resolver tarefas com a ajuda de adultos ou companheiro mais capaz e a terceira é a distância entre as zonas anteriores, ou seja, é o caminho a ser percorrido até o amadurecimento e a consolidação de funções (VYGOTSKY, 1998).

Quando direcionamos para a aprendizagem dos alunos com deficiência, a compreensão e atuação por parte dos agentes educativos é fundamental, pois a criança com deficiência em relação ao seu nível do domínio abstrato e a aprendizagem autônoma é diferenciado necessitando de um direcionamento mais específico por parte dos profissionais envolvidos com sua aprendizagem. Como nos esclarece Diament (2006, p. 417), “A noção de aprendizagem envolve, portanto, comportamentos relacionados a conceitos psiconeurológicos, como estímulos, condicionamentos, discriminação, memória e vai depender do nível de cognição”.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem disponibilizado deve ser construído analisando o nível de desenvolvimento real da criança e, estabelecendo relação com os objetivos de aprendizagem estabelecidos pela escola, respeitando a faixa etária e o nível de conhecimentos e habilidades de cada indivíduo (TEZANI, 2006). Assim, esse sujeito não deve ser avaliado e comparado com outras pessoas, pois cada qual apresenta um desenvolvimento de forma única e singular (PLETSCH, 2009).

Destarte, buscar uma metodologia adequada para a educação dos alunos com ou sem deficiência é pensar uma metodologia diversificada, pois de acordo com Honora e Frianzo (2008) devemos entender que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta.

Todos os alunos têm o direito a receberem atendimentos específicos para suas necessidades, uma educação inclusiva realiza as adaptações curriculares como um instrumento que visa garantir que os alunos sejam atendidos respeitando as diferenças no processo de ensino e aprendizagem.

Herederro (2010, p. 199) concebe o termo adequação curricular “deve ser visto como um instrumento que auxilie no desenvolvimento geral de cada pessoa”, através de um conjunto de alterações que devem acontecer nos objetivos, nas estratégias metodológicas e no processo de avaliação.

Trabalhar com aluno com deficiência é um grande desafio para a escola regular, pois para cumprir sua finalidade de ensinar e construir o conhecimento vai exigir que seus profissionais busquem conhecer o estilo de aprendizagem, já que esses alunos apresentam um estilo particular de lidar com o conhecimento, que em muitas vezes é diferente da forma de com que a escola conhece (BRASIL, 2007).

No processo de ensino e aprendizagem faz necessário que o professor busque entender que cada aluno apresenta uma maneira e um ritmo diferente para aprender, assim é importante que seja levado em consideração as diversidades existentes no contexto escolar (HEREDERO, 2010). Os alunos com deficiência podem apresentar dificuldades na aprendizagem desde as situações transitórias, onde o professor poderá intervir utilizando estratégias metodológicas, até situações mais singulares, onde estes alunos necessitarão de atendimento e recursos especializado, visando a participação e aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem (HEREDERO.2010).

Vygotsky (1998) ressalta que as pessoas com deficiência possuem grande potencialidade e capacidades, mas ele entende que, para que estas capacidades possam se desenvolver precisam ser oferecidas condições adequadas. Portanto, devem-se oferecer a essas pessoas uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e social, dando condições de melhores possibilidades de desenvolvimento.

Cada pessoa é um ser único, deste modo à educação das crianças com deficiência merece um olhar individualizado, considerando suas limitações, necessidades nas atividades que não consegue realizar com autonomia, sempre analisando os conhecimentos e experiências que as crianças possuem e o que já realizam com autonomia para realizar sozinhas (TÉDDE, 2012). De acordo com essa mesma autora, o aluno público alvo da Educação Especial necessita sim de apoio pedagógico, de atenção especializada, de adequações curriculares, mas não podemos esquecer que eles possuem capacidades, e o que eles mais necessitam além das intervenções, é que sejam vistos como alunos capazes. (TÉDDE, 2012)

Da mesma maneira, o ato de educar não deve ser fundamentado na falta, no déficit, no atraso ou na deficiência, como estigma, pelo contrário

deve buscar fundamentar-se nas possibilidades que o aluno pode apresentar (PAN, 2008). Concordamos com Pan (2008, p.69) quando assegura que a contribuição de Vygotsky vem “compôr dialeticamente as dimensões longitudinal e social, histórica e cultural, simbólica e concreta aproximando desenvolvimento e aprendizagem”.

Nesse percurso de desenvolvimento, devem-se respeitar os processos sobre os quais Vygotsky (1998, p.76) afirma que “uma criança deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento diferente e único”. Assim, o processo educativo tem a responsabilidade de estimular as funções psicológicas superiores, proporcionando condições para uma assimilação do conhecimento. Portanto, é necessário entender que a pessoa com deficiência tem alterações que interferem no processo de aquisição do conhecimento, no entanto essas alterações não são determinantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo os autores Guimarães e Santos (2013):

O nível de aprendizagem só progredirá através de atividades sistemáticas e progressivas. A repetição de aprendizagens em diferentes ambientes será também um fator relevante e vantajoso, para a criança abstrair e generalizar as aprendizagens, compreendendo conceito em diferentes contextos. Com a finalidade de procurar atingir o sucesso nas situações de aprendizagem, ao organizar as atividades, torna-se fundamental que o adulto considere a persistência e a possibilidade de simplificar a tarefa, no sentido de inibir o fracasso. (GUIMARÃES & SANTOS, 2013, p. 39)

O processo de desenvolvimento das pessoas está interligado com a aprendizagem, mas não se restringe a ela. “A aprendizagem e o desenvolvimento, ainda que diretamente ligados não se processam simetricamente. O desenvolvimento não é estanque, nem acompanha a aprendizagem como uma sombra que acompanha o objeto que a projeta” (VYGOTSKY, 2003, p. 79). Assim, o desenvolvimento e a aprendizagem dependem um do outro de forma recíproca, complexa e dinâmica, é um processo que não se explica facilmente. Para Vygotsky (2003; 1991; 1998) a interação social é fundamental no desenvolvimento na aprendizagem dos seres humanos.

Diante à realidade vivenciada com a Pandemia do COVID-19 as aulas presenciais passaram a vistas como uma ameaça à saúde pública, sendo que sua efetivação ia contra as recomendações da OMS quanto ao distanciamento social na busca de diminuição do contágio.

Seguindo as orientações federais, estaduais e municipais as escolas públicas e privadas suspenderam as aulas presenciais e, se direcionaram para elaboração de Planos Emergenciais que pudessem auxiliar nas futuras atividades remotas. O Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria nº 343 (BRASIL, 2020a) publicada no dia 18 de março de 2020, no Diário Oficial da União (DOU), complementado pelos pareceres 09/20 CP/CNE (BRASIL, 2020b) e 11/2020 CP/CNE de 06 de junho e 07 de julho, (BRASIL, 2020c) dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus autorizando, assim, aulas que utilizem as Tecnologias de Comunicação e de Informação (TIC).

Para Alves (2020), o ensino remoto consiste na adaptação ao uso de recursos tecnológicos e ferramentas de tecnologia de informação, no entanto, sem alterar a metodologia das atividades presenciais, mantendo o projeto pedagógico do ensino presencial. Diante disso, as atividades devem ser adaptadas conforme necessidade, para possibilitar e facilitar a realização das aulas e encontros através das plataformas digitais disponíveis. No processo de ensino e aprendizagem através da Educação Remota as práticas pedagógicas são mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o Teams (Microsoft), Google Class, Google Meet, Zoom (GOMES, 2020).

No contexto de Pandemia ações precisam ser pensadas e realizadas, de forma que os métodos de trabalho sejam revistos e reinventados para assegurarem que o processo de aprendizagem aconteça. É necessário que seja considerado a gradatividade da aprendizagem e que esta acontece continuamente compreendendo os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, encontrando-se interligado a diversos fatores, tais como convivência familiar, tradições e culturas, ambiente escolar e social, dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O mundo foi surpreendido pela emergência da pandemia e pelas orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020) que recomendou o afastamento social e o tratamento dos casos que foram identificados e realizar testes em toda a população.

Quando falamos no afastamento social enxergamos que este atingiu de forma significativa os alunos, os familiares e os professores de todos os níveis e modalidades de educação, despertando sentimentos de confusão,

dúvidas e angústias diante a necessidade de ficar em casa, afastados dos espaços escolares e,conseqüentemente, das dinâmicas de interação social que se constituem fundamental para o desenvolvimento do ser humano, em especial nos alunos.

O Estado da Bahia lançou a proposta de Educação remota para a rede pública, mas surgem grandes dúvidas quanto sua eficácia, pois os estudantes, na sua maioria, são oriundos de classes sociais mais baixas, sem acesso a tecnologias digitais, computador, celular, internet, vivem em casas que têm pequenos espaços e com famílias grandes, dificultando arrumar um espaço adequado para estudar.

Outra questão que devemos nos ater é que durante o afastamento social os familiares, avós, pais e irmão também estarão em casa no confinamento, gerando muitas vezes situações de estresse entre os membros (MALLOY-DINIZ, COSTA, LOUREIRO, MOREIRA et al., 2020). A dificuldade dos familiares em orientar os alunos durante as atividades remotas também se considera um grande entrave durante esse processo de atividades remotas.

Os autores Bezerra, Da Silva, Soares e da Silva (2020), destacam que grande parcela da população com menor renda está praticando menos o isolamento social em relação à parcela com maior renda, isso pode estar acontecendo em função da necessidade de locomoção para o trabalho, uma vez que a população mais pobre está vinculada a atividades essenciais que não param e, a população com maior renda está, em sua maioria, vinculada às atividades que param ou que disponibilizaram o trabalho remoto.

Dessa forma, em muitas situações, as aulas remotas não acontecem adequadamente como planejado pelas instituições públicas. Em algumas cidades, como é o caso da cidade pesquisado no Extremo Sul da Bahia, no ano de 2020 as escolas municipais não conseguiram desenvolver nenhum tipo de atividade com os alunos matriculados na rede municipal. De acordo com informações da secretaria de educação o ano letivo começou normalmente, mas no mês de maio, após as recomendações da Organização Mundial de Saúde - OMS para o afastamento social, o Estado da Bahia publicou decretos para que as aulas presenciais fossem suspensas e, não houve possibilidades de retomar as aulas através de atividades remotas.

Essa impossibilidade de retorno das aulas, mesmo no ensino remoto, foi devido a situações internas do município, que não foram esclarecidas, mesmo com nossas indagações. As atividades remotas não foram autorizadas, e o Plano Emergencial não foi aprovado, assim, os alunos de toda a rede municipal ficaram sem atendimento escolar durante esse ano letivo.

Durante a realização da pesquisa foi enviado para os professores da rede municipal um questionário online, enviamos um total de 917 questionários e tivemos um retorno de 532. Com a pesquisa obtivemos dados referentes ao quantitativo de professores atuantes no município como demonstrado a seguir. GRÁFICO 01: Quantitativo de professores em 2020.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O gráfico nos mostra que o quantitativo no meio urbana é mais significativo do que no meio rural, a secretaria de educação do município relatou que isso é devido ao deslocamento desses alunos para estudarem na cidade, não sendo necessário um quantitativo grande no meio rural para atender a demanda dessa zona. Identificamos, também, que o meio urbano é composto por 627 professores efetivos e um quantitativo de 185 professores contratados, resultando em um total de 815 professores necessários pra atender a demanda escolar em 2020. Em relação ao meio rural os professores efetivos somam um quantitativo de 70 efetivos e 36 professores contratados, resultando em um total de 102 professores direcionados para o meio rural.

Durante o afastamento social o município suspendeu as aulas, como recomendado pela OMS e pelos governos. Diante disso questionamos se o município retomou as atividades educacionais de forma remota e, percebemos que 100% das respostas foram negativas em relação a retomada de atividades escolares no município, os professores registraram no formulário que não foram desenvolvidas nenhuma estratégia educacional para os alunos. Assim, como identificado nas análises dos formulários, os alunos do município onde realizamos a pesquisa não disponibilizou nenhum suporte educativo durante o ano letivo de 2020.

Nesta perspectiva, entendemos que ações como esta podem acarretar problemas graves no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Pois o papel social da escola é relevante para a formação plena do cidadão, como também, para auxiliar no desenvolvimento de habilidades e competências tanto cognitivas quanto afetivas.

A razão e o sentido da escola é a aprendizagem. O processo de (re) construção do conhecimento é o próprio objetivo do trabalho educativo. Portanto, o centro e o eixo da escola é a aprendizagem, única razão de ser. Todas as atividades dessa instituição só fazem sentido quando centradas na (re)construção do conhecimento, na aprendizagem e na busca” (WITTMANN & KLIPPEL, 2010, p. 81).

Também questionamos sobre os recursos da escola, se a instituição tinha recursos adequados para iniciar as atividades através do ensino híbrido. Dos 532 formulários que foram devolvidos percebeu-se que mais de 90% das escolas, segundo as respostas dos professores, não possuem recursos para iniciarem as atividades através do ensino remoto.

Diante disso, observamos que os desafios para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia é um processo complexo, mas que precisa acontecer, pois a ausência deste provoca reações incalculáveis na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, refletimos a respeito de como a educação no Brasil precisa ser ressignificada pensando no distanciamento social físico forçado pela Covid-19.

As instituições escolares juntamente com suas Secretarias Municipais precisam se organizar para atender seus alunos durante a pandemia, pensando em estratégias que auxiliem no desenvolvimento cognitivo desses. Discorrendo alternativas que alcancem a todos, principalmente os alunos PAEE, que nesse tempo de afastamento social estão sendo privado, não só, das atividades educacionais como das atividades terapêuticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia provocou um isolamento social com repercussões desfavoráveis para a saúde, economia, política e educação. As mudanças provocadas pela Pandemia da COVID 19 acarreta a desafios no processo de ensino e aprendizagem. A situação atual revelou problemas para a continuidade da ação educativa e passou a exigir das instituições de ensino um novo direcionamento para o aprender. Dessa forma, as instituições necessitam de uma

ressignificação do processo de ensino e uma reestruturação educacional visando atender as necessidades específicas de todos os alunos.

Esta pesquisa possibilitou entender as dificuldades enfrentadas pelos alunos nesse período de afastamento social durante a pandemia da COVID 19. Reconhecemos que a lei garanti o direito à educação e este precisa ser colocado em prática mesmo nesse período tão difícil a qual vivemos. A investigação mostrou que as dificuldades são grandes para colocar em prática as aulas remotas e as atividades híbridas questões como: a falta de aparelhos tecnológicos, internet inadequada, falta de apoio em casa, aglomeração de familiares em espaços pequenos, todas essas questões precisam ser pensadas e reinventadas. A partir do momento que nos sensibilizamos com as situações diversas dos nossos alunos, poderemos pensar e desenvolver ações possíveis no âmbito educacional atendendo, assim a todos os alunos, como também, às necessidades e demandas dos professores.

A pandemia revelou a fragilidade do sistema educacional, trazendo a necessidade de transformação das práticas de ensino. Essas devem ocorrer com o participação de todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. É fundamental que as ações envolvam a todos, além da importância das políticas públicas para a ampliação da formação continuada dos professores.

Entende-se como a educação é importante para o crescimento de um país, assim direcionar olhares para a educação é uma ação primordial para a superação das dificuldades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020c.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria nº 356, de 19 de março de 2020. Brasília, DF, 2020b.

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

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> . Acesso: agosto 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado:** deficiência mental. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: . Acesso em: 19 dez. 2012.

BEZERRA, Anselmo César Vasconcelos; DA SILVA, Carlos Eduardo Menezes; SOARES, Fernando Ramalho Gameleira; SILVA, José Alexandre Meneses da. **Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia da COVID-19.** Ciência & Saúde Coletiva. Pré-print, Manuscript ID CSC – 2020-1079.

COPETTI, Jocieli Rosane. **A Educação Física escolar e o autismo:** um relato de experiência no Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil (IMEAB) no município de Ijuí (RS). 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1273/jocielitcc.pdf?sequence=1> . Acesso em: fevereiro de 2020.

DIAMENT, Aron. Aprendizagem e deficiência mental. In: **Transtornos de aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, p. 417-422. 2006.

FONSECA, Vitor da. **Dificuldade de aprendizagem:** abordagem neuropsicopedagógica. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FONTES, R. S.; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

GOMES, Helton. **Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para videoconferências.** Publicado em 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce-esquecer-do-zoom-para-fazer-videoconferencias.htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.

GUIMARÃES, R. C. M.; SANTOS, J. N. S. **O lúdico como instrumento facilitador no processo de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual.** 65 f.: IL. Paço do Lumiar, 2013.

HEREDERO, S. Eladio. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela:** as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum: Education*, Maringá, v.32, n.2, p. 193-208, 2010. Disponível em: Acesso em: 21 abr. 2012.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. **Esclarecendo as deficiências:** aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. *Ciranda Cultural*, 2008.

MALLOY-DINIZ, Leandro; COSTA, Danielle; LOUREIRO, Fabiano; MOREIRA, Lafaiete; SILVEIRA, Brenda; SADI, Herika; SOUZA, Tércio; SOARES, António; NICOLATO, Rodrigo; PAULA, Jonas Jardim de; MIRANDA, Débora; PINHEIRO, Mayra; CRUZ, Roberto; SILVA, António. **Saúde mental na pandemia de COVID-19:** considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. *Debates em psiquiatria – ahead in print*, p. 2-24, 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? 2 ed. São Paulo. Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1992.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, DF, 1994. PAN, Miriam. **O direito à diferença.** Editora Ibpex, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva:** legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>.

php?pid=s0104-40602009000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: fevereiro de 2020;

TÉDDE, Samantha. **Crianças com deficiência intelectual**: a aprendizagem e a inclusão. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2012. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/23013055/dissertacao-samantha-tedde> Acesso em: setembro de 2019.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Affeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WITTMANN, L. C.; Kliplél, S. R. **A prática da gestão democrática no ambiente escolar**. Curitiba: IBPEX. 2010.

PRÁTICA DOCENTE EM INTRODUÇÃO À FITOTECNIA: RELATO DE ESTÁGIO À DOCÊNCIA

GESSICA CAITANO DE ALMEIDA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Agrárias (Agroecologia)-PPGCAG, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias-CCHSA. gcaitano29@gmail.com;

BELÍCIA LÚCIA MOREIRA TOSCANO DINIZ

Prof.^a orientadora, DSc. do Programa de Pós-Graduação em Ciências Agrárias (Agroecologia). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias. belisialucia@academico.ufpb.br;

RIBAMAR RIBEIRO JUNIOR

Prof.^o coorientador, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará/ Campus Rural de Marabá. ribamar.sociologo@ifpa.edu.br.

RESUMO

A Prática Docente é cheia de desafios a serem superados diariamente, aula a aula, conteúdo a conteúdo, tendo em vista o envolvimento de diversos fatores de ordem social, cultural, ideológico, entre muitos outros. Para abordar a Prática Docente vivenciada, foram estudados temas como: desafios da prática docente e prática vivenciada, que contempla tópicos referente a saberes necessários a prática docente, a relação ensino aprendizagem e globalização, a práxis docente em tempos de COVID-19 e o uso de tecnologia como recursos didáticos, visando associar teoria à prática vivenciada em um período atípico da nossa sociedade. Portanto, este trabalho é fruto de atuações desenvolvidas com a turma de Introdução a Fitotecnia-2020.1 do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias-CCHSA, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Bananeiras-PB, com desdobramento de aulas expositivas dialogada com recurso de mídias sociais, como Google Meet e WhatsApp, através de debates e exposição de conteúdo de forma virtual, além de atividades de fixação e reflexão destes. Resultando em uma experiência única e desafiadora, tendo em vista ainda estarmos em um período de adaptação docente e discente aos meios alternativos a práxis ensino-aprendizagem, mediante o contexto de pandemia vivenciado no ano de 2020 aos tempos atuais.

Palavras-chave: Prática vivenciada, Ciências Agrárias, Período atípico, COVID-19.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história de desenvolvimento da humanidade, vemos lutas constantes em busca de poder e dominação, sendo que poder é um elemento restrito a poucos, e em doses diferentes para proporcionar a construção, sedimentação e manutenção de hierarquias. Este processo foi mais acentuado no período histórico conhecido como absolutismo, que para exacerbar a concentração de poder, dentre vários critérios, estavam as normas de etiqueta social e o conhecimento acadêmico como atributos essenciais de uma sociedade civilizada. Proporcionando acentuar o “apartheid” social, tendo em vista que, para a época acesso a tais ensinamentos era privilégios de poucos, pois demanda tempo, que a sociedade camponesa, por exemplo, não tinha, pois, sua principal atividade era lavar o campo, para sobreviver pelo menos como subordinado dentro da esfera hierárquica da época.

Assim, ao longo dos tempos e do avanço colonizador, ser “civilizado” era critério essencial para fazer parte da sociedade colonizada. E diante dos entraves colonizador, como língua e cultura distinta, o requisito primordial a obtenção desse adjetivo, “civilizado”, é a escolarização do sujeito. Fato que nos condiciona a aliar, grau de escolarização ao nível de civilidade do sujeito, tendo em vista que, escola forma para a sociedade, para o convívio, o trabalho e a manutenção da ordem social instaurada nas comunidades ditas “civilizadas”. Diante disso, Veiga (2002) expressa que, o homem civilizado era nada mais do que uma versão ampliada do gentil-homem, uma maneira de expressar a autoimagem das classes altas, ou ainda de diferenciá-las em relação à outra. E completa que, “civilidade” e decência haviam substituído cortesia e afabilidade, e querem indicar outras formas de regulação dos impulsos e emoções, como sinais de distinção da “boa sociedade”. Outro ponto elencado pela referida autora, é o uso da escolarização como instrumento de controle social e de impulso ao desenvolvimento político econômico, conforme expressa:

Com base nos elementos metodológicos aqui destacados, voltamos à questão indicada anteriormente, qual seja: as condições de possibilidade de escolarização da sociedade são as mesmas do aprisionamento ou da medicalização? Afirmávamos que apenas em termos; isso porque é possível pensar que tais condições de possibilidade não se referem nem necessariamente a técnicas de controle, nem

propriamente a um saber pedagógico, mas particularmente à monopolização dos saberes elementares pelo Estado. Quero dizer com isso que as condições de escolarização da sociedade não teriam sido possíveis sem esse procedimento. A associação dos saberes pedagógicos produzidos a partir do século XVI às técnicas de controle social, em direção à produção do dispositivo escolarização, somente se tornaram possíveis quando o Estado monopolizou tais técnicas e saberes, no momento em que se tornou definitivamente necessário para o programa civilizador a incorporação dos pobres na sociedade civilizada. (VEIGA, 2002, p. 97.)

Para viver em sociedade, a educação teria por tarefa precípua a de adaptação para perpetuar o presente, rememorar o passado e tornar pensável o futuro. Por isso é que, irredutivelmente, educar supõe interlocução entre gerações; uma confluência assimétrica de duas temporalidades que, ocasionalmente, estão postas frente a frente; situação na qual haverá, por suposto, uma explícita tentativa de incorporar o jovem componente ao mundo, expressa Boto (2003). Quanto a exposição da autora, destaco o termo tentativa, tendo em vista, a dinamicidade do sujeito, que o permite adaptar, desenvolver e recriar o meio ao qual se insere, constituindo assim um mundo policultural.

Sendo a cultura o elo de identidade de grupos sociais, dentro da instituição de ensino não seria diferente, tendo em vista que, estas entidades são constituídas em torno de um propósito, direcionado a um determinado grupo que partilham de interesses em comum, que de início seria o de cumprir o dever do nativo “civilizado”, por meio da instrução acadêmica pré-determinada pelas autoridades da “civilização”. E que a seguir, o de buscar contribuir com a comunidade “civilizada” por meio da formação e prestação de serviço e giro de capital dentro da organização social a qual pertence, para manter-se estável no grupo e sustentar a ordem civilizatória. Desta forma, quanto a cultura escolar, Boto (2003) expressa:

A cultura escolar íntegra, sob tal perspectiva, a lição e o exercício da sala de aula; a exposição do professor sobre a matéria. Abarca também, por seu turno, os bilhetinhos que as meninas enviam umas às outras, abordando – tantas vezes – assuntos absolutamente alheios ao que se passa na aula. Cultura escolar é a divisão das matérias; mas é também o horário de recreio: intervalo pleno em significados que escapam, em geral, de qualquer registro. Cultura escolar é, como já se verificou, uma dada distribuição do espaço e do tempo

escolares: mas compõe-se também dos espaços e dos tempos de inscrição das transgressões. Cultura escolar é a carteira enfileirada; mas é o piscar de olhos de quem olha para trás (AZANHA, 1992). É a prova e sua “correção”; mas é o “colar” e o “dar cola”. É a ordenação de comportamentos prescritos pelos adultos; mas é, sobretudo, a apropriação diferenciada que novas e sempre novas gerações farão com aquilo que se pretende fazer delas. Finalmente, não podemos pensar a cultura escolar se não trabalharmos o impacto das questões do cotidiano: daquilo que responde pelo nome de indisciplina; dos alunos que perturbam a aula; dos que “cabulam aula”; dos que se sentam no “fundão” da classe (“lá atrás”); dos que “dedam” os colegas que “levaram cola”. Existe um vocabulário específico na cultura escolar. É necessário lidar com ele para compreender seus usos. (BOTO, 2003, p. 387).

Eis aqui, a necessária prática e vivência pedagógica no contexto formativo do profissional da educação. Como preparação à realização da prática em sala de aula, o tradicional estágio se configura como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática, conhecer a realidade da profissão que optou para desempenhar, pois, quando o acadêmico tem contato com as atividades que o estágio lhe oportuniza, inicia a compreensão aquilo que tem estudado e começa a fazer a relação com o cotidiano do seu trabalho, expõem Scalabrin; Molinari (2013). As mesmas autoras destacam ainda que, o estágio é uma prática de aprendizado por meio do exercício de funções referentes à profissão que será exercida no futuro e que adiciona conhecimentos práticos aos teóricos aprendidos nos cursos. As mesmas, completam afirmando que, um bom estágio deve proporcionar ao futuro professor capacidade de enfrentar e superar os desafios da profissão.

Diante disso, Gadotti (2011) aponta que, o maior desafio desta profissão está na mudança de mentalidade que precisa ocorrer tanto no profissional da educação quanto na sociedade e, principalmente, nos sistemas de ensino. Assim sendo, ele assinala que, nós precisamos dominar outros saberes da nossa difícil tarefa de ensinar. Cabendo aqui a colocação de Boto (2003) quanto a educação:

Enfrentar as perspectivas e os impasses da educação nos tempos que correm requer alguma remissão à tradição pedagógica. Educação, como conceito, significa conduzir e dirigir; significa também prover, entregar, assinalar. Em educação, assim, damos sinais, pretendemos propor pistas e caminhos; rastros de trilhas já percorridas, mas a partir das quais o novo poderá ser escrupulosamente criado. A

sociedade adulta tende, neste sentido, a revelar-se e a projetar-se nos mais jovens; educar, de algum modo, é mostrar o mundo ao jovem educando; é traduzir a si próprio ensinando; é entregar-se repartindo. Sendo assim, ao buscarmos apreender, em sua essência, a particularidade da educação escolar, temos – professores – dificuldade em visualizar aspectos comuns para além da ideia tacitamente acatada de “transmissão”: transmissão de valores, partilha de significados; entrega de mapas e de roteiros, tão incertos quanto cuidadosos. A lição na vida vem sempre carregada de um duplo significado: deseja-se inevitavelmente instruir – transmitir conhecimentos – e, ao mesmo tempo, pretende-se cautelosamente preparar repertórios e códigos de conduta – apontar direções; observar costumes... Nesse entrelaçamento está o ofício primeiro da escola moderna: na história que lhe é constitutiva do passado; e também na história de seu tempo presente. (BOTO, 2003 p.391).

Ser profissional da educação requer um trabalho com objetividade: educar para incluir e elevar-se socialmente, levando em consideração a complexidade de todas as formas que nos rodeiam para conhecer e entender, para mudar com consciência este mundo na qual nos encontramos inseridos, (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

Ainda de acordo com os autores mencionados acima, o estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções. É completa que, outros fins previstos nessa proposta são: desenvolver habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criar condições para que os estagiários atuem com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho. As mesmas autoras concluem suas colocações afirmando que, a prática docente deve ser refletida a cada dia, a cada atividade desenvolvida para que assim possa evoluir e contribuir para que o aluno tenha o embasamento necessário para ser cidadão atuante e possa melhor perceber o que irá enfrentar em sua carreira, tendo mais segurança e constituindo-se como professor.

Portanto aqui se materializa a prática docente vivenciada ao logo do estágio docência realizado no curso de Pós-Graduação Ciências Agrárias (Agroecologia), visando o exercício da docência em curso de nível superior. Sendo este relatório resultante das práxis docente-discente na disciplina de Introdução a Fitotecnia, do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, do Campus III da Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

Com isso, neste relatório tem-se por objetivo, elencar os encantos e desafios de lecionar, de forma a relatar e refletir a prática vivenciada sob a ótica de teóricos que discutem os saberes necessários a prática docente, dos que refletem sobre a relação ensino-aprendizagem e globalização, dos que pensam a práxis docente-discente em tempos de COVID-19, e dos que debatem o uso de tecnologias como recursos didático. Tudo isso mediante ao contexto de pandemia em que vivemos, e com o qual, estamos nos adaptando para cumprir com nossos deveres de civis diante da sociedade dita civilizada, da qual somos componentes importante da engrenagem social.

METODOLOGIA

O estágio docência é requisito parcial na formação profissional dos cursos de mestrado acadêmico. Portanto, sendo mestranda, este estágio foi realizado sob orientação e supervisão da prof.^a Dr.^a Belísia Lúcia Moreira Toscano Diniz, responsável pela disciplina Introdução à Fitotecnia, que contempla 45hrs do currículo acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias-CCHSA, Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Resultando em atividade avaliativa curricular do Programa de Pós-Graduação Ciências Agrárias (Agroecologia)-PPGCAG, do mesmo Campus.

Diante do contexto social vivenciado em 2020, por decorrência do COVID-19, a dinâmica da vida social sofreu alterações e adaptações para não ficarem estática, e ocasionar danos a engrenagem civilizatória. Nas instituições de ensino não foram diferentes, as atividades de ensino-aprendizagem sofreram adaptação ao modelo remoto. Deste modo, as atividades de estágio ocorreram de forma síncrona e assíncrona, por meio das plataformas de ensino-aprendizagem e mídias digitais.

Mediante ao número de créditos da disciplina trabalhada, as aulas síncronas ocorreram semanalmente, todas as quintas das 15:00 às 17:00 horas, durante o período dedicado ao curso pelo calendário acadêmico da instituição. Enquanto que, ao final de todas as aulas ficaram atividades complementares na página da web direcionada a disciplina. E a interação docente discente foi possibilitada diariamente por intermédio das mídias sociais.

Quanto as atividades desenvolvidas, foram divididas em três etapas, tendo em vista que, a disciplina teve dois estagiários, um mestrando e um doutorando. Assim, a professora responsável dividiu a disciplina em três

momentos. No primeiro momento ela ministrou os conteúdos introdutórios do componente curricular, discutindo a origem e os momentos históricos da agricultura, conforme o cronograma de aulas elaborado pela professora. Segundo tema trabalhado, solo, que coube a mim, abordar os assuntos relacionados a origem e formação do solo, o qual concluímos com a primeira prova e avaliação das atividades complementares direcionadas aos discentes.

No segundo momento houve ainda a conclusão do tema, solo, e início ao terceiro tema, Botânica Geral, trabalhado pelo doutorando, concluindo também com a prova e avaliação das atividades pertinentes aos temas trabalhados. No terceiro momento da disciplina foi a conclusão do assunto de Botânica Geral, pela professora, trabalhando a propagação de plantas, resultando em mais uma prova e conclusão da disciplina.

Desta forma, a execução das atividades em momentos, nos propiciou a interação e partilha de saberes em diferente grau de formação acadêmica e profissional, tendo em vista que a vivência da prática educativa nos permitiu o contado com o docente responsável pela disciplina, os estudantes do primeiro período do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, de um mestrando, recém-formado no mesmo curso, e de um técnico servidor do Campus e doutorando em Fitotecnia. Resultando neste relatório, o qual foi submetido a avaliação do colegiado do Programa de Pós-Graduação Ciências Agrárias (Agroecologia) -PPGCAG.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desta forma, os resultados aqui apresentados são produtos da ótica discente-docente, apenas da estagiaria do Programa de Pós-Graduação Ciências Agrárias (Agroecologia), sob avaliação e interação dos discentes do curso, estagiário doutorando em Fitotecnia e da professora responsável pela disciplina. Relatando e refletindo sobre a experiência prática adquirida e vivenciada ao longo da ação e interação, estagiários-discentes-docentes.

A práxis docente-discente ocorreu com uma turma do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, em uma disciplina que de acordo com o organograma curricular do curso é geralmente ofertada as turmas de primeiro período do curso, tendo em vista que, Introdução a Fitotecnia, é uma disciplina base para aprofundar o direcionamento de conteúdos referente a conhecimentos de cultivo, adubação, irrigação, preparo de áreas cultiváveis, e restauração e minimização de impactos ambientais por parte de práticas

agropecuárias errôneas, assuntos abordados em diferentes disciplina ofertadas ao longo do curso. Mediante ao contexto histórico social atípico, vivido no ano de 2020, houve influência em todas as atividades sociais. Nas atividades acadêmica, houve adaptação a práxis educativa, o que ocasionou alteração no número de discentes ativos nas turmas.

A turma de Introdução a Fitotecnia, foi concluída com sete discentes ativos, os quais, mediante todas as dificuldades enfrentadas para adequação ao novo modelo educacional adotado pelos cursos presenciais, conseguiram participar de todas, ou pelos menos da maioria, das aulas ofertadas e consequentemente participando ativamente nas atividades desenvolvidas ao longo das disciplinas. Dentre os discentes apenas dois são sexo masculino e os demais feminino. Dentre os meninos, um com trabalho concomitante com o horário de aula, e sendo esta sua primeira graduação, enquanto o outro, vem de outra graduação em andamento. Quanto as meninas, esta é sua primeira graduação. Todos os discentes são de locais distintos, mas de cidades e estados próximo ao Campus III da UFPB.

Ao elaborar o plano de curso, com já mencionado anteriormente, a professora responsável pela disciplina a organizou em três etapas, de acordo com os temas a serem abordados na disciplina, tendo em vista, esta ser uma disciplina introdutória, correspondente a área técnica do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias. Assim, foi abordado: histórico e evolução da agricultura; conceitos de solo; adubação de plantas; botânica geral, destacando o conhecimento básico dos vegetais; e por fim, propagação de plantas.

Na etapa 1, a professora abordou o histórico da agricultura, com aulas síncrona e assíncrona, ou seja, ela disponibilizou vídeo aula previamente gravados na página virtual do curso, e no encontro semanal houve aula síncrona, abordando o tema em dois encontros, e ao fim do segundo encontro iniciei com o tema de solo, como foi previamente combinado entre estagiários e supervisora. Para finalizar a etapa, foi realizado uma prova aos discentes, com questões elaboradas pela professora supervisora e por mim estagiaria, correspondentes aos assuntos trabalhados, resultando na primeira nota dos estudantes, composta pelas questões propostas nos fóruns da página virtual e atividades, propostas ao fim de cada aula, e pelo resultado da prova. Este modelo de avaliação foi usado em todas as etapas do curso. Resultante em três notas sendo a média mais baixa da turma, substituída pela melhor média, findando com apenas duas notas no boletim da disciplina, tendo em vista o número de credito da disciplina.

Na etapa 2, foi abordado assuntos ligados ao solo, como os atributos físico-químico do solo e amostragem do solo e adubação de plantas, concluindo em dois encontros, e o terceiro ficou a cargo do outro estagiário introduzindo o tema de botânica geral. Findando a etapa com prova, elaborada pelos dois estagiários e supervisionada pela professora.

Na etapa 3, foi concluído a botânica geral pelo estagiário e abordados o assunto de propagação de plantas, resultando em um trabalho apresentado pelo discentes correspondente ao último tema trabalhado na disciplina, onde foi avaliado e comentado pelos três assistentes da disciplina, a professora responsável e os dois estagiários. Findando assim os conteúdos proposto no plano de curso, e contemplando a interação e ação dos estagiários presente.

Portanto, o plano de curso foi elaborado para nove encontros com aulas síncronas e intercalados a cada três encontros por atividades avaliativas. Mediante aos dois estagiários e a professora responsável pela disciplina, o plano foi executado de modo a contemplar a pratica e a vivencia discente-docente de todos os atores envolvidos no ensino. Desta forma, fiquei responsável por três encontros, onde trabalharei com tópico de solo. As atividades desenvolvidas por mim neste período foram executadas conforme o plano de aula elaborando por mim com base no plano de curso, com os conteúdos: Solo, conceito, origem e formação; Solo, atributos físico-químico; Fertilidade do solo e ciclo dos nutrientes.

Em decorrência do período atípico vivido, as aulas ministradas foram todas gravadas, o que para o estagiário, pode ser um benefício, ou um trauma, tendo em vista, suas falhas ficarem evidentes, e tornar possível e factível a auto avaliação. Comigo recorde de uma pane que tive em um dos encontros com os estudantes, onde literalmente travei, não por timidez perante a turma, mas por estresse e exaustão mental, e ao rever a aula e a minha paralisação sofrida a ponto de necessitar da interferência e socorro do outro estagiário, foi intensamente martirizado, por esses medos, medo de prejudicar os estudantes perante o tema trabalhado, medo de não cumprir com a atividades a mim proposta medo de ser interpretada com irresponsabilidade e medo de travar novamente nos próximos encontros. E por encargo de consciência regravei a aula novamente, com tranquilidade e buscando mais clareza possível ao abordar o assunto, afim de evitar prejuízo ao aprendizado dos estudantes. Evidenciando aqui a interação e parceria que ocorreu durante todo o estágio entre estagiários e docente. Cabendo aqui a colocação de Gadotti (2011), o êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do

professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer, “fazer aprender”, e de seu projeto de vida de continuar aprendendo.

Freire (2011) já expressava, é não só interessante, mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições as vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções. Mas, segundo ele, é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros. Diante disso, Gadotti (2011) expõe que, no contexto atual, podemos identificar e confrontar duas concepções opostas da profissão docente: a concepção neoliberal e a concepção emancipadora. E ele explica, a primeira, amplamente dominante hoje, concebe o professor como um profissional lecionador, avaliado individualmente e isolado na profissão (visão individualista); a segunda considera o docente como um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem, uma liderança, um sujeito político (visão social).

Logo, Scalabrin; Molinari, (2013) expõem que, a experiência do estágio representa um importante aspecto na formação do futuro docente, mesmo com todas as dificuldades que possam encontrar durante o estágio, de acordo com elas, são dificuldades normais no seu futuro profissional, onde apenas com mais experiência consegue administrar melhor esta situação. Portanto para as autoras, o estágio é um momento de aprendizagem, abrangendo observação, problematização e reflexão a respeito do exercício docente.

Nessa perspectiva, Cortella (2015) expressa que, nascer sabendo é uma limitação, porque nos obriga a apenas repeti e, nunca, a criar, inovar, refazer, modificar. Então, para ele, é fundamental não nascermos sabendo e nem prontos; o ser que nasce sabendo não terá novidades, só reiteraões. O autor concluir dizendo que, demora um pouco para entender tudo isso. E o mesmo, ainda cita Guimarães, *“Não convém fazer escândalo de começo; só aos poucos é que o escuro é claro”*...

Os saberes adquiridos durante a formação acadêmica são somente os fundamentos para a construção da prática em sala de aula, pois a formação docente é um eterno fazer-se, aperfeiçoar-se de forma contínua, pois, a cada dia no exercício da docência existem momentos de contínua aprendizagem, de trocas de saberes entre seus companheiros de profissão e entre seus educandos, isso porque somos seres humanos, pessoas em contínua formação, construindo conhecimentos a cada dia. (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

Com isso, prontamente Scalabrin; Molinari, (2013) explica que, prática docente é uma atividade indispensável na construção de saberes, sendo uma atividade social, pois circunda em torno de questionamentos acerca da realidade social de seus futuros alunos, de problemas reais que possam vir a atrapalhar o processo de aprendizagem de seus educandos como fome, violência, drogas, prostituição entre outros.

Saberes necessários a prática docente

Hoje, também se discute sobre os saberes docentes, as competências que um professor deve ter e quais as habilidades devem ser construídas durante a formação deste, apontam Freitas; Pacífico, (2015). É nessa conjectura, que Freire (2011) apresenta três máximas da prática educativa: Não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimentos; ensinar é uma especificidade humana. E com isso, o autor relaciona e a clara uma série de deveres necessários ao saber e ser, docente, os quais, ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; a corporeificação das palavras pelo exemplo; risco ao aceitar o novo e rejeitar qualquer forma discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; o reconhecimento do ser condicionado; respeito a autonomia do ser educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo, e por fim, e se não o mais importante, querer bem aos educandos.

Diante disso, Gadotti (2011) expressa que, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. E Sant'Ana (2019) completa que, nas atuais práticas de ensino, além do acúmulo de conhecimentos, o professor deve atuar como um mediador, de forma a aproximar os conteúdos curriculares dos alunos, desmitificando estes conteúdos e estimulando o senso crítico dos jovens. Por isso, Gadotti (2011) profere que, para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o “com-texto”; além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social,

político, econômico, histórico... do que ensina. O mesmo autor, completa, nesse sentido, todo educador é também um historiador, e concluir que, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação.

No campo do ensino e na atual conjuntura que vive a educação no Brasil não é simples a tarefa do professor, pois muitas variáveis influenciam no exercício da docência e essas também devem ser consideradas na busca da compreensão dos saberes necessários para se exercer o ofício de professor, expressam Freitas; Pacífico, (2015). Portanto, Gadotti (2011) explica que, na formação continuada, necessita-se de maior integração entre os espaços sociais (domiciliar, escolar, empresarial...), visando a preparar o aluno para viver melhor na sociedade do conhecimento. E remata ainda que, o professor não pode ser um mero executor do currículo oficial, e a educação já não é mais restrita à escola, pois está em toda a comunidade.

Diante disso, Almeida; Biajone (2017) *apud* Gauthier (1998):

Para Gauthier (1998), o desafio da profissionalização docente é evitar esses dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. Ao admitir que as pesquisas já revelam a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, propõe um ofício feito de saberes. Em seu livro *Por uma teoria da Pedagogia*, concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório que é utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino. Do ponto de vista tipológico, o autor classifica os saberes em: disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; tradição pedagógica, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular; ação pedagógica, referente ao saber experiencial tornado público e testado. (ALMEIDA; BIAJONE, 2017, p. 285).

Dessa forma, o saber profissional dos professores é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes origens, ai incluídos, também o saber fazer e o saber experiência, conclui Cunha (2007). Diante disso, Almeida; Biajone (2017) *apud* Tardif (2002) aclara:

(...) é importante salientar que ele situa o saber do professor a partir de seis fios condutores. O primeiro diz respeito ao saber e trabalho – o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula: são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. O segundo fio condutor é a diversidade do saber, pois entende que o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer bastante variados e, normalmente, de natureza diferente. O terceiro é a temporalidade do saber – no qual reconhece o saber dos professores como temporal, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. O quarto, denominado como a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais. É no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o habitus, que são certas disposições adquiridas na e pela prática real. O quinto, saberes humanos a respeito de saberes humanos, expressa a idéia de trabalho interativo, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana. O sexto e último, saberes e formação profissional, é decorrente dos anteriores, ou seja, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. (ALMEIDA; BIAJONE, 2017, p. 285).

Correlação ensino-aprendizagem e globalização

De acordo com Giddens (2008), os sociólogos usam o termo globalização quando se referem a estes processos que intensificam cada vez mais a interdependência e as relações sociais a nível mundial. Segundo o autor, globalização, trata-se de um fenômeno social com vastas implicações. E remata, não deve pensar-se na globalização apenas como o desenvolvimento de redes mundiais - sistemas económicos e sociais afastados das nossas preocupações individuais. Ainda de acordo com o mesmo autor, globalização, é também um fenômeno local, que afeta a vida quotidiana de todos nós.

Desta forma, para Sant'Ana (2019), os alunos devem estar preparados para se colocarem frente às realidades e atuarem sobre elas criticamente, incluindo as necessidades e problemas da sociedade. Portanto, Gadotti (2011) afirma que, em sua essência, ser professor hoje não é nem mais difícil

nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás. É diferente. Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, o papel do professor vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação, que se tornou permanentemente necessária.

Sant'Ana (2019) aponta, outro aspecto que está presente nas práticas contemporâneas de ensino é a questão da interdisciplinaridade. A autora aclara ainda que, hoje em dia, já está em voga a habilidade dos educadores de trabalhar de forma contextualizada, usando temas geradores que proporcionem flexibilidade de raciocínio. E Gadotti (2011) assinala que, o ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para aprendizagem. Segundo ele, o espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre.

Frente à disseminação e à generalização do conhecimento, é necessário que a escola e o professor, a professora, façam uma seleção crítica da informação, pois há muito lixo e propaganda enganosa sendo veiculados. Não faltam, também, na era da informação, encantadores da palavra para tirar algum proveito, seja econômico, seja religioso, seja ideológico, nota Gadotti (2011). Diante disso, o mesmo autor comenta que, cada geração de professores constitui sua própria identidade docente no contexto em que vive.

Portanto, de acordo com Cardoso *et. al.* (2016), para dar resposta aos novos desafios da sociedade atual, resultantes da globalização, os professores devem criar uma identidade de projeto, por meio da qual reconstruam a identidade coletiva com base na negociação de significados no seio de comunidades.

Práxis docente-discente em tempos de COVID-19

Ferreira (2020) expõe, o ano de 2020 trouxe inúmeros desafios para toda a humanidade. No dia 11 de março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia do novo Coronavírus (Sars-Cov-2), agente causador da doença denominada como Covid-19. O autor assinala ainda que, a pandemia mudou nossas vidas, impondo a necessidade do distanciamento social e, conseqüentemente, fechamento do comércio e de fronteiras, suspensão de aulas presenciais, crise na saúde pública, adoecimento mental e muitas incertezas quanto ao futuro.

Segundo Mendes *et. al.* (2020), com o intuito de dar continuidade aos processos de escolarização, muitas instituições escolares têm utilizado das tecnologias de educação a distância, de educação online, de educação remota, e outras diversas denominações, com foco na realização de atividades domiciliares.

Diante disso, Kohan (2020) manifesta que, contudo, ao mesmo tempo, até os mais críticos da instituição escolar, pudemos perceber o que não percebíamos, pelo menos, com a clareza que a pandemia nos oferece, pois devemos também aceitar que a pandemia tem a potência de mostrar tudo mais claramente:

Notemos alguns dos principais aspectos relativos a essa escola que não percebíamos tão claramente e que esse tempo de pandemia nos tem mostrado com chamativa nitidez (a relação não é exaustiva): a diferença radical entre as escolas públicas e particulares e, de um modo mais geral, entre a educação pública e a educação privada; o tanto de coisas que se fazem em uma escola, que não dizem respeito a apenas ao ensinar e ao aprender, mas à dimensão social da escola em um país como o Brasil, onde, para muitos setores da população, a escola é o local onde se faz a principal (ou única) refeição do dia e que não há como fazer quando ela fecha as suas portas; a insubstituível presença de professoras e de professoras que não podem ser substituídos(as) por quem não está preparado para isso e menos ainda por sistemas tecnológicos auto programáveis e executáveis; a inescusável necessidade de formar os e as docentes atuantes nas escolas para que possam ser os e as docentes que desejam ser; as gritantes desigualdades da sociedade brasileira com uma altíssima parte da população sem as mínimas condições de conectividade e aparelhagem como para atender a uma educação remota ou a distância; a impossibilidade de se fazer escola sem corpos presentes, corpos que se tocam, se abraçam, se cheiram e até se empurram e se atropelam; a tensão entre a casa e a escola ou, em outras palavras, a importância de a escola ter um espaço próprio, separado, apartado das outras instituições sociais; ainda, em outras palavras, a impossibilidade de ser mãe e docente, pai e docente ou filha/filho e aluno ao mesmo tempo. Como podemos perceber, não são poucas coisas as que o vírus tem permitido apreciar. E, mais uma vez, a lista está longe de ser exaustiva. (KOHAN, p.5-6, 2020).

Corroborando com os apontamentos de Santos (2020), desde o isolamento social devido à pandemia da Covid-19, muitos têm se preocupado e

buscado formas novas de se reinventar na luta constante pela reprodução das condições materiais de existência. De acordo com o mesmo autor, com a educação escolar não foi diferente. Uma pane, a certo modo, se abateu sobre toda a categoria de profissionais da educação e, em especial, o professor, justamente por este não trabalhar no vazio, mas sim na relação e interação constante com os alunos, outra parte importante nos processos formais de ensino aprendizagem e, em função dessa importância, de forma alguma pode ser preterida em qualquer análise que se faça sobre a educação escolar em contexto de pandemia.

Destacando que a educação não será mais a mesma após o fim do isolamento social e o consequente retorno das aulas presenciais. Vejamos, então. No nosso entendimento, o referido discurso veiculado nas chamadas Webinar, Live etc., ultra otimista e apressado por dois motivos. Primeiro, apresenta um possível resultado, desfecho para o futuro da educação, um vir a ser que não se tem como saber como será, mas tem sido colocado de forma escatológica. O segundo motivo se deve ao fato de que essa perspectiva não se sustenta do ponto de vista teórico. Não se pode olhar para o futuro sem refletir o presente e também analisar o passado e as ações nele desenvolvidas. Assim, tem-se atribuído à boa vontade e disposição do professor a responsabilidade para a revolução na educação escolar pós-pandemia pelo fato desse profissional, mais do que antes, estar utilizando como recurso didático ferramentas como o computador, tablets, celular, televisão etc. Até entendo e considero válida a busca de valorizar o professor nesse contexto tão difícil. Entretanto, é preciso manter a consistência e coerência teóricas. (SANTOS, p.45, 2020).

No Brasil, um dos maiores desafios que se apresenta aos professores é encontrar caminhos profícuos de modo que o ensino remoto emergencial contribua, da melhor forma possível, para a aprendizagem dos estudantes, remata Neto; Torisu (2020). Ainda segundo os mesmos autores, o cenário de pandemia foi responsável por mudanças necessárias na forma de ensinar/aprender. Para eles, os reflexos dessas mudanças foram sentidos de várias formas. E explicam, se, por um lado, a adesão tem sido baixa, dadas as dificuldades de acesso de muitos estudantes, por outro, escancarou num pequeno espaço de tempo uma grande quantidade de plataformas digitais que, aliadas à criatividade e compromisso dos professores, constituíram-se como um novo modo de fazer pedagógico.

Tecnologia e Recursos Didáticos

Cortella (2015) expõe, ora, cada dia fala-se, mais e mais, sobre a triunfal entrada da humanidade na era do conhecimento; exalta-se a capacidade humana de estar vivendo, a partir deste momento, um período no qual o conhecimento será a principal riqueza. Tudo é fonte para o conhecimento, e a principal delas seria a internet. Porém, o autor alerta, devagar com isso! Não se pode confundir informação com conhecimento. Ainda segundo ele, a internet, dentre as mídias contemporâneas, é a mais fantástica e estupenda ferramenta para acesso à informação; no entanto, antes de tudo, critérios de escolhas e seleção, dado que o conhecimento (ao contrário da informação) não é cumulativo, mas seletivo. E o mesmo autor, concluir afirmando que, os computadores e a internet têm um caráter ferramental que não pode ser esquecido; ferramenta não é objetivo em si mesmo, é instrumento para outra coisa.

Desta forma, tais conjecturas filosóficas, corrobora com os apontamentos de Sant'Ana (2019) onde cita as proposições de Libâneo: *“Percebe-se a intenção de Libâneo de retratar que as tecnologias não podem ser compreendidas como um impedimento para o exercício do magistério, e sim como instrumentos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem, que podem, inclusive, acontecer de formas diferentes”*.

Com isso, Gadotti (2011) assinala que, as novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia, mais pessoas estudam em casa, pois podem, de lá, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar “fora” – a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento.

Apesar de considerarmos que outros ambientes também sejam responsáveis pela construção e divulgação do conhecimento, é inegável o papel das instituições escolares na popularização do saber, esse fato se torna ainda mais relevante quando consideramos que existe uma parcela significativa da sociedade que tem na escola seu único contato com o conhecimento sistematizado, alerta Zuin (2008).

Diante disso, Sant'Ana (2019) assevera que, é importante destacar que o professor possui a habilidade de desenvolver o senso crítico do aluno, o que não é totalmente possível para as tecnologias. O papel destas deve ser

de facilitador no desenvolvimento cognitivo e questionador, mas não há possibilidade de virem a substituir o professor integralmente.

Porém, a maioria dos professores tem uma tendência em adotar métodos mais tradicionais de ensino, por medo de inovar ou mesmo pela inércia a muito estabelecida em nosso sistema educacional, aponta Castoldi; Polinarski (2009). Entretanto, de acordo com os mesmos, pode-se considerar que uma aula aliada a recursos didático-pedagógicos se torna mais motivadora e menos cansativa, quando comparada com a aula expositiva tradicional, normalmente utilizada nas salas de aula do ensino fundamental, médio e até superior.

Para Santos (2020), o fato de se utilizar as ferramentas e a potencialidade da internet em tempos de globalização não significa novas formas ou práticas pedagógicas de ensino. Tanto que as enormes listas de exercícios para que os alunos resolvam sozinhos em casa têm imperado nos processos de ensino aprendizagem. Ainda segundo o autor, não se estabeleceu novas formas de ensino que impulsione a criatividade dos alunos e muito menos uma educação que valorize a reflexão em detrimento de práticas positivistas de ensino e as avaliações tradicionais estão aí para comprovar a manutenção das ações coercitivas das gerações mais velhas sobre as mais novas, para lembrar a definição clássica de educação de Durkheim.

Hoje, mais do que nunca se precisou, a pessoa necessita da internet para dar sequência à sua rotina – de trabalho e de estudo – no período de isolamento social em razão da pandemia do COVID-19 que o mundo atravessa; e, em especial, no estudo em tela, a transformação que essa realidade causou no ensino. (TOLEDO; PALUMBO, 2020).

As faculdades optaram pela suspensão das aulas presenciais e, assim, a substituição por aulas em salas virtuais, e, para isso, contou com a tecnologia e meios de comunicação, para dar continuidade aos conteúdos programáticos, com aulas virtuais – por meio de plataformas digitais – nos mesmos dias e horários antes reservados às atividades presenciais, de modo a não causar prejuízo aos alunos, no período de isolamento social, em sintonia com a Portaria n. 323 do Ministério da Educação e Cultura, datado de 17 de março 2020. A solução encontrada pelas universidades está fundamentada no princípio da garantia do padrão de qualidade do ensino, previsto no inciso IX do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em busca da sua finalidade, o ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão. (TOLEDO; PALUMBO, p.86, 2020).

A tecnologia apresentou-se como instrumento democratizador de efetivação do direito à educação no enfrentamento à barreira do distanciamento social exigido e, assim, o respeito ao modelo democrático de Estado brasileiro, à dignidade humana, e ao desenvolvimento do papel de cidadão, conclui Toledo; Palumbo (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, mediante a prática docente, como requisito complementar a formação profissional foi possível vivenciar e compreender as dimensões, ensino-aprendizagem, de acordo com os pontos elencados neste trabalho, veja:

Diante dos desafios de lecionar, é sabido que a prática docente sempre foi desafiadora, mas nos tempos atuais, há uma certa intensificação no processo devido a fatores como, a globalização, o contexto histórico vivenciado, e a intensa dinamicidade social. Fatores que ocasiona em imediatismo social, tudo para antes, já, agora. Assim, o maior desafio da vez, para os docentes foi, o imediatismo necessário a adaptação as plataforma on-line de ensino, e a adequação dos moldes de execução das aulas, obrigando aos professores saírem da zona de conforto presencial, e de certa forma analógico a era tecnológica e virtual. Então, além de preparar aulas, há a gravação, às vezes, a edição, e disponibilização dos conteúdos em páginas e sites, que tivemos que aprender a acessar e manusear em últimos instantes, para cumprir com a agenda social do projeto civilizatório social vigente.

Diante da prática vivenciada, foi possível perceber com mais clareza a fragilidade do sistema educacional brasileiro, dito democrático, tendo em vista que igualdade não sugere equidade, portanto ter acesso as instituições de ensino não lhes garantem as ferramentas necessária a execução e práxis das atividades por parte dos discente, o que evidencia a desigualdade socioeconômica e cultural dentro das instituições. Partindo da observação de que, para adotar e adequar ao novo modelo de educação, é necessário ter acesso a internet de qualidade e aparelhos que vos permitam o acesso as aulas e execução das atividades de ensino-aprendizagem, o que não é privilégio de todos, e que em tempos típicos a vida social, tornariam possível o acesso por meio de uso dessas ferramentas direto na instituição de ensino, as que detém de tais benéficos. E esse é apenas um lado da moeda, tendo ainda, o lado dos múltiplos níveis cognoscíveis dos seres receptores da ação

educativa, dos que aprendem em seu próprio tempo, requerendo mais atenção do docente, o que em tempos de ensino virtual é limitado.

Quanto aos saberes necessários a prática docente, é necessário o entendimento por parte do educador, da sua função, enquanto profissional, enquanto civil social, e quanto adulto e coordenador de um grupo, que nesse caso, seria um grupo de estudo e aprendizagem. Ao ter consciência do seu papel, facilita o educador compreender sua função na formação e capacitação do sujeito, o que lhes direciona a provocar, organizar, facilitar e gerar o aprendizado, atos de dupla funcionalidade. Ou seja, a ação educativa é bidirecional, atendendo tanto ao discente quanto ao docente.

Quanto a relação ensino aprendizagem e globalização, considero este tópico o maior desafio da profissão e maior estímulo do profissional de ensino no período atual. Mediante a enxurrada de informações em tempos recorde, pressionando o profissional a uma constante atualização de conhecimento e informações, que se não houver maior interesse por parte docente pode ocasionar em desinteresse desestímulo ao aprendizado dos discentes, pois ele verá a internet como mais útil que a busca por conhecimentos em aula desatualizada. Exigindo assim maior interação conteúdo-praxis-atualidade.

Quanto a prática docente em tempos de COVID- 19, foi marco histórico frente a capacidade de adaptação profissional e forte evidencia da necessidade e importância da formação continuada dos profissionais da educação, promovendo assim meios hábeis de preparar os docentes à resiliência na práxis educativa.

Quanto ao uso da tecnologia como recursos didáticos, é importante destacar que o período vivenciado foi e estar sendo importante para perceber que a tecnologia não é rival da educação, mas meios e ferramentas para tal, portanto, não podemos demonizar, desqualificar e desfazer da tecnologia nas mãos dos nossos jovens, mas, sabermos trabalhar com ela para sermos aliados no processo educacional e não cair no atraso profissional. Sendo a educação um instrumento integrador da sociedade ativa, a tecnologia é a principal ferramenta da globalização, não podemos separar tais tópicos, mas adequar-se a eles.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Teaching knowledges and initial teacher education: implications and challenges to proposals of formation. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

AZANHA, José Maria Pires. **Uma ideia de experimentação educacional**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1992.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Cadernos Cedes**, v. 23, n. 61, p. 378-397, 2003.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira et al. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 371-390, 2016.

CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 684, 2009.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Não Nascemos Prontos: provocações filosóficas**. 19ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes Nobilis. 2015.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. Revista Cocar, v. 1, n. 2, p. 31-40, 2007.

FERREIRA, Maycon Rangel Abreu. **Escola é lugar de direitos humanos: estratégias para a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica**. São Luís-2020. 147f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís. Monte Castelo. 2020.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação docente e os saberes necessários à prática pedagógica. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 2, n. 4, p. 1-17, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Ed. 24ª. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GAUTHIER, Clermont. Por uma teoria da Pedagogia: **Por uma teoria da Pedagogia pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Ed. 6ª. Trad. FIGUEIREDO, Alexandra; et al. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 2008.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e 2016212, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; et. al. **Seção temática: Adiado o fim da escola: perspectivas internacionais sobre Educação em tempos de pandemia**. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa. v. 15, e 2017127, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

NETO, Jair Pedro da Fé; TORISU, Edmilson Minoru. Mapas Conceituais como estratégia de estudo em tempos de pandemia: uma experiência com estudantes de uma escola pública?. *Revemop*, v. 2, p. e202024-e202024, 2020.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

SANTANA, Camila de Fatima. ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA? NOVAS EXIGÊNCIAS EDUCACIONAIS E PROFISSÃO DOCENTE. **Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477**, v. 10, n. 2, p. 254-258, 2019.

SANTOS, Claitonei Siqueira. Educação escolar no contexto de pandemia. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 30, p. 44-47, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOLEDO, Cláudia Mansani Queda de; PALUMBO, Livia Pelli. Tecnologia como instrumento democratizador do direito à educação nos tempos da pandemia causada pelo COVID-19. **Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais**, 6(1), 72. 2020.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 90-103, 2002.

ZUIN, Vânia Gomes et al. Análise da perspectiva ciência, tecnologia e sociedade em materiais didáticos. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, 2008

PRÁTICAS DE NUMERAMENTO: O LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA EM CENA

JANAINA DA CONCEIÇÃO MARTINS SILVA

Professora do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), janaina.silva@uemg.br

MARGARIDA MARIA RODRIGUES

Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), gaida.finha@gmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo a discussão a respeito das práticas de numeramento por meio do livro didático de matemática no ensino fundamental. Tendo em vista que os conhecimentos matemáticos construídos no cotidiano são tidos como práticas sociais e o livro didático ocupa lugar privilegiado dentro das salas de aula como recurso de promoção dos conhecimentos matemáticos. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa em que foi desenvolvido um questionário no Google Formulários. A resposta ao questionário apresentou um retorno de 18 professores participantes que culminou em entrevistas presenciais realizada com duas professoras de Matemática do ensino fundamental dos anos iniciais. Para tanto, foi necessário analisar a prática constituída pelo professor em relação aos conceitos matemáticos presentes no livro didático, identificar as relações que os discentes estabelecem com conceitos e procedimentos matemáticos contemplados pelo livro didático, como também, descrever e analisar relações que os professores estabelecem entre práticas de numeramento constituídas por meio do livro didático de matemática. O desenvolvimento desta pesquisa foi de grande importância para ampliar as leituras e estudos acadêmicos sobre o livro didático de matemática, levando-nos a refletir sobre esta ferramenta valiosa para o professor desenvolver seu trabalho em sala de aula.

Palavras-chave: Matemática. Numeramento. Livro didático. Professor

INTRODUÇÃO

Em virtude do contínuo avanço tecnológico e a constante modernização da sociedade, os sujeitos estão em contato com as problemáticas sociais e econômicas cada vez mais precocemente. O ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental visa desenvolver algo que vai além do processo de alfabetização (aquisição de códigos alfabéticos, numéricos). Volta-se à formação integral dos sujeitos, pretendendo favorecer a constituição de alunos críticos, reflexivos, conscientes, capazes de posicionar-se em sua realidade social. (BRASIL, 2000).

Sendo assim, a educação matemática possui importantíssimo papel no desenvolvimento das pessoas em sociedade. Esse conhecimento, principalmente quando se relaciona à disciplina hegemônica da matemática, auxilia os sujeitos a compreenderem os modos de escrita e leitura matemática e práticas de fazer contas, as quais se destacam como situações mínimas do cotidiano. Nesta perspectiva, o numeramento - visto como um fenômeno paralelo ao fenômeno do letramento - e “como um conjunto de práticas que envolvem conhecimento, registro, habilidades e modos de pensar dos procedimentos matemáticos” (FONSECA, 2005, p. 15) contribui progressivamente para a formação de cidadãos capazes de responder aos desafios postos pela realidade e de nela intervir.

Atualmente, o numeramento identifica relações com o letramento que, segundo Soares (2003), é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Saber ler e escrever não é único para se conviver na nova realidade, sendo, portanto, necessário acrescentar a esse processo a sua utilidade social aliada às habilidades matemáticas, como a mobilização de conhecimentos de quantificação, orientação espacial, operações e representação, realização de tarefas e resolução de situações-problemas que vivenciamos no cotidiano. A articulação entre essas habilidades matemáticas se constrói a partir de práticas e aprendizados de numeramento que, segundo Fonseca (2005), é um fenômeno que tem sido analisado conceitualmente sob duas perspectivas:

“o numeramento como o conjunto de práticas que envolvem conhecimento, registro, habilidades e modos de pensar dos procedimentos matemáticos – o numeramento é visto como um fenômeno paralelo ao fenômeno do letramento.” (FONSECA, 2005, p.15)

“o numeramento como um conjunto de habilidades, de estratégias de leitura, de conhecimentos etc., que se incorporam ao letramento – supõe-se que o letramento também envolva o numeramento, de modo que o sujeito possa fazer frente às demandas da leitura e escrita de nossa sociedade.” (FONSECA, 2005, p.16)

Conforme Fonseca (2005), o fenômeno numeramento possui uma “multiplicidade de termos – e de sentidos que lhes são atribuídos: alfabetismo, alfabetismo funcional, letramento, literacia, materacia, numeracia, numeramento, literacia estatística, graficacia, alfabetismo matemático”. (p. 27). Este também nomeado como numeracy, segundo os países de língua inglesa, foi traduzido para o Brasil em correspondência ao termo literacy do letramento.

Destaca-se também, no aprendizado de matemática, a articulação com o livro didático, apesar das mudanças tecnológicas e realidades diversas que se apresentam em sala de aula.

É notável a grande atribuição dada ao livro didático nas aulas de matemática, nas quais ele contribui para o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que, muitas vezes, é o único suporte que os professores têm para preparar suas aulas. Por conseguinte, o livro didático continua sendo muito utilizado, fazendo com que acabe determinando conteúdos e direcionando o que se ensina e como se ensina. (VIEIRA, 2013)

No entanto, este trabalho considera que o livro didático não substitui o professor, apesar de ocupar um espaço privilegiado dentro de todo o desenvolvimento escolar brasileiro. Tal atenção se faz devido ao uso contínuo nas salas de aula, bem como ações assertivas de políticas públicas de promoção do livro didático.

O presente estudo foi fomentado pelo Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (PAPq) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

2. DA ADOÇÃO DO TERMO NUMERAMENTO E AS PRÁTICAS DE NUMERAMENTO

O homem é um ser coletivo que através de interesses comuns a outros indivíduos contribui diretamente para a formação da sociedade. Ela é flexível e está em constantes mudanças. A matemática acompanha e permanece presente nos desafios na vida dos indivíduos, com o intuito de atender as necessidades do dia a dia, sejam econômicas ou sociais, já que

sua manifestação ocorreu a partir das exigências e necessidades humanas (BRASIL, 2000).

Apesar de recentes no Brasil, as discussões referentes ao letramento têm sido destacadas por estudiosos da área da educação, em maior escala, em países desenvolvidos, “nos quais, em vez de se avaliar o nível de alfabetização da população, como a presença ou não da capacidade de escrever ou ler, já vem sendo feita a avaliação do nível de letramento” (TOLEDO, 2004 p. 93).

A UNESCO define o letramento como sendo mais do que a aquisição de técnicas de leitura e escrita. “Considera-a como a forma de comunicação na sociedade. Nesse sentido, o letramento se refere às práticas sociais e suas relações, ao conhecimento, à linguagem e a cultura” (TOLEDO, 2004 p. 92).

Soares (2003), ao discursar sobre o surgimento da palavra letramento, apresenta as definições do Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa para esclarecer termos do mesmo campo semântico, como o analfabetismo, que é “[...] um estado, uma condição, o modo de proceder daquele que é analfabeto” (p.30). O analfabeto é aquele não sabe ler e escrever. A pesquisadora relata, também, que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, que a alfabetização é o ato de alfabetizar e alfabetizado é aquele que sabe ler.

De acordo com a autora, com o surgimento de uma sociedade progressivamente grafocêntrica em que, o contínuo desenvolvimento social, cultural, econômico e político, fazem emergir intensas e variadas práticas de leitura e escrita, um novo fenômeno se forma: “[...] não basta apenas aprender a ler e a escrever.” (SOARES, 2003, p.45), mas também, é sobretudo, necessário aprender a fazer o uso da leitura e da escrita e envolver-se em práticas sociais que envolvem o uso dessas competências/habilidades. Assim, houve a necessidade de uma palavra assertiva que *denotasse um estado ou uma condição de apropriação da língua escrita, dando origem, então, a palavra letramento*, versão para o português da palavra *literacy*.

Literacy vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado de ser. Conforme Soares (2003), o termo *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Dessa maneira o letramento compreendido pela autora, “[...] é, pois, o fruto da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2003, p. 18). O indivíduo letrado, não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que utiliza a leitura e a

escrita, pratica a leitura e a escrita e responde satisfatoriamente às exigências sociais de leitura e de escrita.

Do mesmo modo, na Educação Matemática, surgiu o uso dos termos numeramento, numeracia e letramento matemático para incorporar a dimensão social dos conhecimentos matemáticos. No Brasil, assim como se adotou o termo letramento como tradução de literacy, o termo mais utilizado como tradução de numeracy tem sido numeramento. Nessa perspectiva, propõe-se ir além da relação de que numeramento está para o ensino de matemática assim como letramento está para a alfabetização. Portanto, a discussão sobre tal temática fundamenta-se à práticas matemáticas em diversos contextos como sendo práticas socioculturais. (FONSECA, 2017)

Este estudo, compreende o termo numeramento, ou seja, as práticas de numeramento, como sendo uma dimensão do letramento. Para Fonseca, também não é possível dissociar as práticas de numeramento das de letramento. Segundo a autora:

[...] como o *Letramento* envolve as condições para que o sujeito atenda às demandas de uma sociedade grafocêntrica, para ser letrado, ele precisará mobilizar conhecimentos diversos relevantes na vida social, entre os quais se destacam o conhecimento matemático. Isso não só por causa da recorrência de representações matemáticas nos diversos textos que circulam nas sociedades grafocêntricas, mas também porque os modos de conhecer, explicar, organizar, argumentar, decidir e apreciar dessas sociedades baseiam-se muito fortemente em critérios quantitativos, métricos ou classificatórios, que compõem o que chamamos de conhecimentos matemáticos. (FONSECA, 2014, p.235).

Essa percepção enfatiza, assim, numeramento como sendo parte integrante dos esforços para ampliar as possibilidades de leitura crítica do mundo. Assim, o numeramento pode ser entendido como:

Um agregado de habilidades, conhecimentos, crenças e hábitos da mente, tem como as habilidades gerais de comunicação e resolução de problemas, que os indivíduos precisam para efetivamente manejar as situações do mundo real ou para interpretar elementos matemáticos ou quantificáveis envolvidos em tarefas. (CUMMING, GAL, GINSBURG 1998, p. 21 apud TOLEDO 2004, p.94).

Nesse sentido, ser numerado envolve mais do que saber codificar e decodificar os símbolos da matemática e aplicar algoritmos; compreende,

dessa forma, as habilidades matemáticas e a capacidade para usá-las de acordo com o que é requerido em uma determinada situação.

De acordo com Soares (2003), o nível de letramento de um indivíduo relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas, acontecendo o mesmo com as habilidades matemáticas, que podem variar de acordo com determinadas circunstâncias.

No âmbito do letramento, existem estudos distintos e complexos a respeito da escrita. Ao explorar estudos sobre letramento, Street (2014) identifica dois modelos que orientam a abordagem que se atribui ao letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Considera que o aprendizado da escrita se dá pelas práticas concretas e sociais, ou seja, as práticas letradas são produto da cultura, da história e do discurso. Segundo o autor, o modelo autônomo de letramento pressupõe uma única maneira de uso da leitura e da escrita desprezando seu ambiente de produção; já o modelo ideológico contrapõe-se a essa ideia.

Conforme Kleiman (1995, p. 21), o modelo ideológico de práticas de letramento, “[...] no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”.

As práticas de letramento escolar (entre as quais incluímos as de numeramento), “identificam-se, assim, práticas de letramento escolares que, tendo a leitura e a escrita como objetos de aprendizagem, visam a possibilitar aos alunos a apropriação de certas habilidades letradas, em geral valorizadas socialmente”. (FONSECA; SIMÕES, 2014, p. 522).

Baseadas no modelo ideológico de letramento, as práticas de numeramento são culturalmente e subjetivamente formadas. Os eventos de numeramento são situações que podem ser observadas e estudos empreendidos por Faria, Gomes e Fonseca (2008) afirmam que:

Os eventos de numeramento são situações em que se usa, se fala de ou sobre, ou se faz matemática. Esses eventos são descritos por meio das “tarefas”, “ações” ou “atividades” que os sujeitos executam e das interações que ocorrem entre esses sujeitos e/ou entre eles e os “instrumentos” ou o “material impresso” com os quais interagem.

Práticas de numeramento, por sua vez, são um construto teórico que visa contemplar conceitos, concepções, representações, crenças, valores e critérios, padrões de estratégias, procedimentos, atitudes, comportamentos, disposições, hábitos, formas de uso e modos de matematizar que se forjam

nas, e forjam as, situações em que se mobilizam conhecimentos referentes à quantificação, à ordenação, à classificação, à mensuração e a espacialização, bem como suas relações, operações e representações. Visa, ainda, analisar a relação de todos esses aspectos com os contextos socioculturais nos quais se configuram – e que são por eles configurados. (FARIA, GOMES e FONSECA, 2008, p.3-4 apud ADELINO e FONSECA, 2018, p.8).

Considera-se assim que um trabalho com os aspectos de numeramento que permeiam os livros didáticos propiciam um olhar para além da técnica, viabilizando a aquisição de práticas de numeramento por parte dos discentes.

Quando se refere ao livro didático, estamos falando de um importante recurso didático no processo de ensino aprendizagem.

O livro didático com um registro escrito detém grande influência no processo de ensino aprendizagem: é visto como capaz de organizar, sistematizar e ainda qualificar a aprendizagem, além de configurar não só o que se ensina e se aprende, como também o que avalia dentro e fora da escola. (VIEIRA 2013, p.25).

Há anos ocorre a utilização desse material tanto pelo aluno quanto pelo o docente, permitindo que ambos ampliem seus saberes em determinados assuntos de forma organizada.

Recentemente, o uso do livro didático tem sido alvo de discussões. Segundo Vieira (2013), o mesmo acompanha o processo de ensino há décadas, sendo “um recurso bastante antigo e ainda utilizado nas práticas pedagógicas das escolas contemporâneas brasileiras.” (VIEIRA, 2013, p. 20)

Assim, o livro didático se tornou o principal, ou na maioria das vezes o único recurso didático na aprendizagem. Como apresenta Vieira (2013)

[...] a grande influência do livro didático no processo de ensino aprendizagem é reconhecida, sendo ele, muitas vezes, apontando como o único suporte que os professores têm para preparar suas aulas. (p. 35).

Sua introdução oficial e amparada legalmente teve início com a Legislação de 1938, pelo o Decreto Lei 1006. Nesse período, esse material de apoio pedagógico caracterizava-se pela sua educação política e ideológica. A escolha dos livros era feita por meio de listagens apresentadas aos professores, baseadas em regulamentação legal. Assim, Verceze e Silvino (2008,

p.86), de acordo com os amparos das leis, afirmam que, “[...] a Constituição Federal do Brasil, assegura que o livro didático é um direito constitucional do estudante brasileiro.”

Nos anos 90, iniciou-se uma discussão sobre o processo de ensino aprendizagem do ensino fundamental no país, a qual enfatizou debates sobre o livro didático para os estudantes do 1º ao 4º ano. Desde então, esse recurso pedagógico tornou-se um forte aliado dos educandos do ensino fundamental.

Assim, criou-se a partir do Decreto nº9154/85, a regulamentação do livro didático e um dos maiores programas de apoio a esse material, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltado para a distribuição de materiais didáticos aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. O PNLD é voltado para o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil e tem como um de seus principais objetivos a avaliação contínua dos livros. Além do Programa Nacional do Livro Didático, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) organizou diversas comissões para a participação da avaliação dos livros, na busca pela qualidade desses materiais.

A partir de 1991, com a Reforma Curricular nos primeiros anos do ensino fundamental, exige-se que os novos materiais didáticos atendam as demandas do século XXI, nas quais o processo de alfabetização caminhará juntamente com diversos conhecimentos como “[...] os valores, a capacidade de resolver problemas e aprender.” (VERCEZES; SILVINO, 2008, p.86), transformando esse campo do saber fundamental para a formação do indivíduo.

O docente ao fazer o uso do livro como apoio nas questões voltadas para a apropriação de práticas de numeramento necessita ficar atento às possíveis contrariedades, como, por exemplo, conteúdos e didáticas que valorizam a repetição ao invés da contextualização sobre um determinado assunto; assim, o ensino baseado nesse material não se torna eficaz.

Por isso, cabe ao professor explorar os diversos conhecimentos sobre a população a qual vai atender e observar se o material escolhido traz contextos comuns ao dia a dia do aluno e se atende os objetivos que o docente pretende alcançar, pois, como afirma Bittencourt (2014, p. 2) “o bom livro didático é aquele usado por um bom professor”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Portanto, com viés de que os conhecimentos matemáticos construídos no cotidiano são tidos como práticas sociais, e que o livro didático ocupa lugar privilegiado dentro das salas de aula como recurso de promoção dos conhecimentos matemáticos, a pesquisa teve como objetivo as práticas de numeramento constituídas mediante a utilização do livro didático de Matemática. Dessa forma, a pergunta que norteou esta pesquisa foi “Que práticas de numeramento dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental constituem por meio do (s) livro (s) didático (s) de matemática?”

A pesquisa suscita, assim, como objetivos específicos, os seguintes itens:

- Identificar as relações que os professores estabelecem com conceitos e procedimentos matemáticos contemplados pelo livro didático;
- Descrever e analisar relações que os professores estabelecem entre práticas de numeramento constituídas por meio do livro didático de matemática.

Dada a complexidade do objeto -análise das práticas de numeramento de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental constituídas por meio do(s) livro(s) didático(s) de matemática - a investigação utilizou a abordagem qualitativa. É com a pesquisa qualitativa que podemos perceber as minúcias do universo pesquisado, captar os significados produzidos nas relações de forma aprofundada e alcançar mais que os seus aspectos visíveis ou quantificáveis. A realização da pesquisa foi também de cunho exploratório, pois, segundo Gil (2009), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-los mais explícitos ou a construir hipóteses.

A escolha dos professores que compôs a fundamentação empírica para fornecerem dados à pesquisa foi feita através de contato com as escolas municipais de Ibitiré (sendo atualmente 26 escolas) a partir do convite de livre compromisso. Posteriormente, foi adotado um questionário do Google Formulários para melhor conhecimento dos professores e suas práticas constituídas a partir do livro didático de matemática. O questionário serviu de base para selecionar e convidar respectivos professores interessados à participarem da pesquisa. O trabalho foi complementado uma entrevista semi-estruturada em que utilizou como técnica de coleta de dados as gravações de áudio, transcrição e análise.

3. TECENDO DIÁLOGOS COM OS DADOS: QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS

A pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa e para a coleta dados e contato com os professores que contribuíram com a fundamentação empírica, foi desenvolvido um questionário no Google Formulários, no qual foi enviado aos professores e escolas municipais através de e-mails institucionais, e-mails pessoais, além do envio do questionário pelo aplicativo WhatsApp. A resposta ao questionário da pesquisa apresentou um retorno de 18 professores participantes.

Uma média de 64% dos professores pesquisados atuam como docentes no ensino fundamental dos anos iniciais entre 10 e 15 anos para mais, desses 47,2% possuem idades entre 30 e 40 anos e todos possuem formação superior, sendo 61,1% com pós-graduação,

Ao serem perguntados sobre o livro didático, aproximadamente 95% dos professores que responderam à pesquisa afirmaram que usam sim o livro didático, e que o livro não é completo por si só. Ainda que haja o uso do mesmo, muitos usam outros modos para trabalhar alguns temas considerados mais complexos.

Ainda sobre a utilização do livro didático nas suas aulas de matemática. 38,9% dos entrevistados disseram usar o livro didático mais de três vezes por semana, e que o livro didático de matemática auxilia no desenvolvimento das suas aulas, e um grande auxiliador na elaboração dos seus planos de aula.

Quando questionados sobre qual a percepção do uso do livro didático nas aulas de matemática, tal pergunta apresentou uma diversidade de respostas, visto que se trata de uma pergunta aberta, sem opções pré-definidas. Entre os diversos comentários dados pelos professores, é quase unânime a opinião de que o livro didático de Matemática é importante, seja diretamente “essencial” ou indiretamente, “não é imprescindível”, “é um bom recurso”, “um material de apoio”, “uso para treino”, ele é “norteador no trabalho do professor, colaborando com os planos de aula, e não o plano”.

Novamente 95% o consideraram como um importante material de auxílio. O livro é um orientado ao trabalho docente, porém o professor deve ser o catalisador dos conhecimentos, filtrar o que deve ser aplicado por meio do livro e o que não deve ser aplicado através dele. Pode afirmar, com a aprovação das políticas públicas, que 95% utilizam livros aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

De acordo com os resultados pontuados, pode-se perceber que a maioria dos professores que participaram da pesquisa faz o uso do livro didático, e o tem como uma ferramenta auxiliadora e norteadora no seu trabalho docente, sendo um importante apoio no processo de ensino e aprendizagem. O livro didático colabora na elaboração do plano de aula sendo usado de maneira sistemática e constante. No entanto, o professor, com seu conhecimento, é indispensável.

Daqueles 18 professores que responderam à pesquisa no formato questionário do Google Formulários foram escolhidos dois que haviam apresentado respostas relevantes durante todo o processo de investigação. Partindo dessa percepção, entramos em contato com essas duas professoras, pois ambas são mulheres, e elas nos concederam uma entrevista pessoal cada, e assim obtivemos respostas mais extensas e concisas sobre os assuntos de interesse dessa pesquisa que são descritas no decorrer deste estudo, conforme roteiro de entrevista semiestruturada abaixo:

1. Como você descreve a presença da matemática na vida?
2. Qual a importância de ensinar matemática?
3. Você afirma o uso do livro didático de matemática nas suas aulas. Como você alia o livro didático com a presença da matemática na formação dos estudantes?
4. Quais práticas você já desenvolveu por meio do livro didático para ensinar matemática?

1 - Como você descreve a presença da matemática na vida?

Com essa pergunta pretendíamos consultar qual a frequência e a importância da matemática na vida dos entrevistados. Obtivemos as seguintes respostas:

A matemática está presente em todos os segmentos da vida em todas as profissões, em todas as atividades do cotidiano. (P1)

No meu ponto de vista a matemática está em todas as áreas, inclusive no dia a dia quando a pessoa vai pegar um ônibus, ler o numeração do ônibus, usar os bancos por exemplo, que não tem mais atendentes, então a pessoa tem que ter um certo conhecimento para acionar os equipamentos, eu vejo pela minha experiência que é matemática abrange toda a vida prática de um indivíduo, não só a matemática, as outras áreas do conhecimento também, mais sem a matemática

não tem como indivíduos sobressair resolver os seus próprios problemas, a matemática é muito importante Sim para a vida social do indivíduo. (P2)

De acordo com Cezar Cunha, em seu artigo *A Importância da Matemática no Cotidiano*:

A matemática é utilizada no dia a dia para facilitar a vida do ser humano, pois tudo que acontece ao nosso redor está diretamente ligada a esta disciplina. Seja fazendo compras no supermercado: somando o quanto irá gastar, calcular o troco, calcular possíveis descontos; na rotina de casa: fazendo uma receita, calculando os itens que devem ser colocados em unidades, peso e etc.; para se locomover: calculando quanto se deve colocar de gasolina de acordo com o percurso realizado e valor do combustível, quanto tempo se gasta de um lugar ao outro, calcular possíveis gastos extras de uma viagem; no trabalho: calculando o pagamento da previdência, calcular as férias, calcular o valor do décimo terceiro, valor do salário; e assim por diante. (CUNHA, 2017, p. 641-650)

Partindo das respostas das professoras entrevistadas e mediante a citação de Cunha, percebemos que a matemática é indispensável para a nossa vida. Mesmo não sendo letrado o sujeito pode sim ser numerado, isso pode ser comprovado por meio dos exemplos mencionados por P2 e pela citação. A matemática está presente em todas as situações vivenciadas pelo sujeito. Ainda que P1 não tenha apresentado exemplos, a matemática está presente desde as profissões mais comuns até as menos comuns, são exemplos: faxineira, doméstica, cozinheira, jardineiro, astronauta, lenhador, anestesio- logista, intérpretes, perfumista, entre outras.

2 - Qual a importância de ensinar matemática?

Ao fazer o questionamento sobre a importância de ensinar matemática esperávamos saber qual seria o tamanho do valor expressado pelos entrevistados em relação ao ensino da matemática. Foram apresentadas as seguintes respostas:

O ensino da matemática é de extrema importância devido a sua utilidade na vida prática, para desenvolver a capacidade e habilidade necessária para aplicar no meio social. (P1)

Na vida prática do dia a dia do indivíduo, a matemática é um dos conhecimentos que existe, nem que seja básico o

indivíduo tem que ter para fazer uma compra no supermercado por exemplo, para voltar um troco, fazer uma conta mental ela é de muita importância sim. (P2)

Nota-se que, de acordo com as respostas obtidas tanto P1 quanto P2 tem a mesma opinião sobre a importância de ensinar matemática. O aluno já traz de casa, do seu cotidiano e da convivência familiar um certo conhecimento matemático como, por exemplo, ao perguntar a idade de alguém ele irá saber responder qual é a sua idade; se perguntar quantas pessoas tem em sua casa, ainda que não saiba de cor, ele vai procurar fazer as contas de quantos são, etc. É necessário ensinar a matemática para a criança para que ele possa desenvolver melhor estes conhecimentos, incentivando-a a realizar operações mentalmente (cálculos mentais) e, assim, poder aplicar melhor a matemática no seu dia a dia. Esta disciplina é tida como um grande suporte para a continuação dos estudos e da vida profissional, independente da área em que se pretenda atuar no futuro. Isso foi exemplificado por P2, quando ela fala dos conhecimentos básicos sendo as quatro operações matemáticas, (adição, subtração, divisão e multiplicação). A matemática traz a oportunidade aos alunos de enriquecer seus conhecimentos prévios e auxilia a poder usá-los em seu meio social nas práticas do dia a dia. P2 coloca como necessária a valorização do estudo da geometria, assunto este que só é abordado no final do livro, quando o ano letivo já está findando.

Para Grossi, em um artigo publicado no livro *Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais*, de Mabel Panizza, (Organizadora):

É essencial que o aluno do ensino fundamental perceba o caráter prático da Matemática, ou seja, que ela permite às pessoas resolver problemas do cotidiano. No entanto, a aprendizagem da Matemática deve também contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, da lógica, da coerência, o que transcende os aspectos práticos. (PANIZZA, 2006)

As respostas apresentadas por P2 suscitaram outros questionamentos pertinentes para a pesquisa. Tais questionamentos serão mencionados junto às respostas de forma sucinta.

Pesquisador: Para você o que é conhecimento básico de matemática?

P2: (...) os conhecimentos básicos são por exemplo assim, as quatro operações matemáticas fundamentais, e também para a pessoa se locomover, para direita para esquerda para frente para trás, pra cima pra baixo (...)

Pesquisador: Esses conhecimentos básicos você acha que se aprende onde?

P2: Aprendi na convivência familiar, aprendi também na escola e dependendo da família consegue transferir transmitir esse conhecimento para o indivíduo eu tive um aluno que aparentemente, ele tinha dificuldade em português mas com 10 anos ele já fazia negócios, um mini empreendedor (...) alguém transmitiu esse conhecimento para ele, agora eu não sei se foi a família ou se foi o convívio que ele tinha lá só que eu via nesse aluno.

Pesquisador: Isso para você é matemática?

P2: É matemática, mesmo que ele não tenha aprendido na escola. (...)

As afirmações de P2 nos leva a acreditar que na matemática, o numeramento, assim como o letramento, podem vir antes do ensino regular. Como afirma Paulo Freire (1996), a leitura de mundo precede a leitura da palavra, seja em forma de letra ou de números, conforme vemos nas respostas de P2. A professora entrevistada cita exemplos, não apresentados na íntegra, de uma criança que realiza operações e negociações de modo a obter lucro com as suas atividades.

3- Você afirma o uso do livro didático de matemática nas suas aulas. Como você alia o livro didático com a presença da matemática na formação dos estudantes?

Quando formulamos esta questão, queríamos saber se o entrevistado acha que a matemática presente no livro didático colabora com a formação dos estudantes. Obtivemos as seguintes respostas:

Depende do livro escolhido. Os professores esbarram na dificuldade da escolha do livro didático, pouco tempo para analisar os conteúdos, e ter que escolher a mesma coleção para todos os anos escolares, ter que enviar mais de uma opção de escolha, e não receber a melhor delas, sendo assim uns livros didáticos mais atrapalham do que ajudam, por não estarem de acordo, com o ritmo da turma (às vezes avançado demais, com poucos atrativos para as crianças, pouco espaço para registrar as respostas, pouco material suplementar para trabalhar de modo concreto etc.) Outros Livros didáticos que são excelente suporte e complementam o planejamento curricular, possuem layout, atividades com gravuras

bonitas bem coloridas, com bastante material concreto no fim do livro, jogos, relógio, dinheirinho, etc. Atividades que contribuem para que a matemática seja trabalhada com menos cálculos e fórmulas desenvolvidas na vida prática de qualquer forma. Sempre tento aproveitar o livro didático da melhor maneira possível como suporte para desenvolver o raciocínio dos alunos. (P1)

O livro que eu tenho aqui na rede é um livro bom, só que eu sinto falta nos livros didáticos dentro desses 19 anos que eu dou aula, a falta dessa aproximação com a realidade do aluno, eu acho que o livro didático ele tá muito longe da realidade, eu já peguei livros de outras redes até mesmo particular, que eu acho que o livro aproxima mais da realidade do aluno, o livro de matemática por exemplo, para resolver uma questão de matemática de probabilidade, aí vem contando uma história toda primeiro, para depois chegar na atividade, e a matemática para aprender tem que fazer bastante exercício, e não tem muito exercício no livro de matemática da rede de Ibitiré, são poucos né, às vezes a matéria divisão simples, tem ali um texto e o aluno às vezes nem lê aquilo direito, e tem uma ou duas atividades só, Eu lembro quando eu estudava tinha vários exercícios no livro, e hoje tem pouco atividade no livro didático, eu sinto falta disso, e às vezes as atividades que tem no livro não tem muito a ver com a realidade do aluno, nisso eu sinto dificuldade, aí o que eu tenho que fazer eu tenho que ter um outro suporte, dar atividade no quadro, dar uma atividade de folha, eu acho o livro didático bem teórico.(P2)

A partir das respostas obtidas pelos entrevistados, percebemos que o livro didático é uma ferramenta importante e de muita relevância na colaboração com o planejamento do professor.

A entrevistada P1 acredita que o livro didático deveria ser melhor escolhido e que os livros mais escolhidos pela escolas mais atrapalham do que ajudam, existindo porém outros que são excelentes suportes, contendo atividades que contribuem para o ensino da disciplina.

P2 traz críticas sobre o livro didático de matemática. Ela acredita que o livro usado na rede municipal de Ibitiré é incompleto, isto é, ela sente falta de mais atividades, que o livro tem mais teorias do que práticas e que isso desmotiva o aprendizado dos alunos desde a contextualização da questão. P2 justifica dizendo que são necessários outros meios não utilizados pelo livro para aprender matemática. O livro, além de ter poucas atividades, está

fora da realidade dos alunos, é muito teórico e isso causa uma certa dificuldade de trabalhar com o material.

Coadunando com as argumentações das professoras entrevistadas, percebe-se que o livro serve de orientação, que ele auxilia no planejamento, porém não é completo. Em nenhum momento o livro vem para fazer o trabalho do professor, ao contrário, ele vem como um suporte, que pode ser bom ou ruim, segundo as respostas das entrevistadas. O livro facilita, encaminha o trabalho do professor, porém este deve ser o filtro e catalisador das informações do livro e de outros conhecimentos adquiridos ao longo do percurso que realizou.

Novamente, as perguntas realizadas para P2 proporcionaram novas questões, que serão apresentadas de forma sucinta logo abaixo.

Pesquisador: E isso liga a formação do estudante ou é você que tem que fazer?

P2: (...) eu tenho que buscar outros recursos para eu poder fazer com que a realidade do exercício chega bem próximo a prática, para ele atuar na vida social dele, essa dificuldade eu tenho com livro didático de matemática, principalmente quando chega na parte da geometria, no meu ponto de vista eu acho muito importante, e não tem muita atividade geralmente a geometria chega no final do livro (...)

Pesquisador: E todo esse olhar para o livro tem uma necessidade de ser ampliado, parte de você. Você é que deve fazer?

P2: É, eu que devo fazer, ampliar mais as atividades. O livro é super grosso, tem muitas páginas, mas é muito teórico para uma criança de 10 anos e 8 anos, é bom para um adulto que vai ler, ele vai ter a história ali, mas na prática, fazer atividade, eu sinto essa necessidade do livro de matemática, no livro didático que tem chegado até o ano que eu dou aula, muito superficial.

Pesquisador: Você tem alguma dificuldade diante disso?

P2: Não porque eu já tenho experiência, porque eu tenho uma certa experiência, mas uma pessoa que pega esse ano, ela vai ter que ter um suporte maior, como eu precisei disso também (...) eu já tenho um certo nível de bagagem para poder lidar com isso, mas para quem tá iniciando tem uma certa dificuldade e o ano passa muito rápido (...)

Pesquisador: Mesmo com essas situações que vocês vivenciam usando o livro didático, você continua usando o livro didático?

P2: Eu continuo, por quê primeiro o livro didático tem uma ilustração muito boa (...) a escola está muito aquém, por exemplo no jogo na internet, no celular, a escola não consegue competir com isso, e o livro pelo fato dele ser ilustrado ser colorido, chama atenção do aluno desse aspecto do que eu simplesmente passar a atividade de folha (...)

A professora P2, depois dos novos questionamentos, apresenta a informação de que o professor deve ser um elo de conexão entre o livro didático e a realidade do aluno. Ainda, a mesma diz que a bagagem de conhecimentos do profissional interfere no nível de dificuldade da transmissão de informações para o aluno, ou seja, alguém mais experiente é capaz de usar o livro didático apenas como suporte, porém um professor iniciante na profissão poderá usar o livro como único material, prejudicando assim o ensino e aprendizagem dos conteúdos. Finalmente, P2 admite a necessidade do uso do livro didático, visto que a escola apresenta deficiências quanto à utilização de materiais interativos e o livro, ainda que deficiente em diversos pontos apresenta um conteúdo chamativo e minimamente interessante, mas que pode ser melhorado.

4 - Quais práticas você já desenvolveu por meio do livro didático para ensinar matemática.

Com esta pergunta pretendíamos saber se os entrevistados fazem uso em suas aulas das práticas aparentadas no livro didático de matemática. Obtivemos as seguintes respostas.

Desenvolvimento de habilidades e conceitos matemáticos por meio da de atividades escritas contextualizadas como cálculos a partir de situações cotidianas e etc. Desenvolvimento de atividades lúdicas por meio do livro didático como jogos, vendinhas, sólidos geométricos, material Dourado, relógio entre outros para trabalhar conceitos matemáticos. (P1)

Esse ano não, foi o ano passado, teve um livro que no final dele podia arrancar a folha dele para o aluno fazer sólidos geométricos entendeu, eu explicava o que era cilindro, e depois eu consegui construir com eles o cilindro, eu explicava eu quero cubo planificado e depois eu consegui montar o cubo com eles, eu achei que foi uma aula muito produtiva, foi uma aula que consegui atingir a matemática, a matemática você tem que visualizar, tocar, porque senão fica muito artificial, muito teórico, eu acho que só tem isso no livro, por

exemplo um problema de matemática, falar da situação mais real do supermercado, ter as notinhas, as cédulas para aluno recortar, para aluno brincar de ir ao supermercado, colocar os produtos na prateleirinha, eu acho que aproxima mais da realidade do aluno porque se não fica muito teórico, superficial, entendeu. (P2)

Segundo a guia do PNLD de 2002 é necessário aliar conhecimentos práticos e teóricos, a saber:

A educação escolar caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica que se estabelece entre conhecimentos práticos e teóricos. Por isso mesmo, seus procedimentos e conteúdos devem adequar-se tanto à situação específica da instituição escolar e do desenvolvimento do educador quanto aos diferentes saberes a que recorre. (Guia PNLD/2002, 2001, p. 24)

Tanto P1 quanto P2 afirmam ter feito o uso das práticas contidas no livro didático de matemática. P1 disse ter feito o uso das atividades escritas para desenvolver uma atividade trabalhando as habilidades e conceitos matemáticos e uma outra atividade lúdica com jogos, vendinha, sólidos geométricos, material dourado, entre outros.

P2 respondeu que neste ano de 2019 ela não trabalhou com as práticas contidas no livro, mas que no ano anterior ela usou os recursos práticos que estavam contidas no final do livro, eram folhas que podiam ser destacadas e, assim, ela podia trabalhar com a turma os sólidos geométricos, deixando que os alunos recortassem e colassem com a sua orientação. Ela enfatiza dizendo que foi uma aula muito produtiva, e que conseguiu atingir a matemática. P2 também nos diz que o livro contém muito pouco material prático para trabalhar, e que seria bom tivesse mais matérias práticos, para poder trabalhar com atividades que aproximam mais com a realidade do aluno.

Notando a teoria exposta pelo PNLD e pelas repostas dadas por P1 e P2, percebemos a real necessidade de levar o aluno para a vida diária quanto aos ensinamentos dos conteúdos na escola, ou seja, o ensino e a aprendizagem ocorrem de fato somente quando o aluno consegue absorver e utilizar o que ele aprende na escola durante o seu dia a dia.

Novamente P2 exigiu novas perguntas, respostas e, conseqüentemente, reflexões, a saber segundo o diálogo abaixo:

Pesquisador: E como que você fez esses sólidos, você trabalha outras coisas ou foi só na construção do sólido mesmo?

P2: Eu construí o sólido com eles, os sólidos geométricos, e a partir dos sólidos nós fizemos a casinha com os cubos em cima da casinha (...) eles amam, e nesse livro não veio isso. (...)

Pesquisador: Você lembra de alguma que você fez o que era para conter no livro o conteúdo, mas que você trouxe essa relação com o uso social do aluno, você de prática que você fez assim? Estava proposto no livro mas você buscou outros meios outros caminhos mas a ideia surgiu do livro?

P2: Não, o que eu me lembro não era o ano que eu estava (...) eu ouvi elas relatando sobre o que eu te falei, sobre montou um mini supermercado dentro de sala, com os alunos, com as cédulas, um era o caixa outro organizava as prateleiras, agora não te falar se partiu do livro didático (...)

Pesquisador: E quando você fala que no livro está fora da realidade do aluno, os alunos percebem isso?

P2: Percebem. Pelo menos o quinto ano que é que eu trabalho, “professora isso aqui tá muito complicado pra mim”, é muito teórico, e a matemática você tem que tocar, você tem que visualizar(...)

Pesquisador: Como você faz para que eles entendam isso?

P2: Aí eu vou usar recursos de Xerox, de folhas, de quadro, mais e igual eu estou te falando (...) e como estou te falando tem pontos positivos e negativos, eu não sei se é porque já parte do princípio que o aluno, ele já vem com uma bagagem, e não é essa a realidade que eu vejo, eu já até questioneei, “será que quem faz livro didático, principalmente escola pública, fora de aula, sabe da realidade?”, entendeu (...) tem alunos que não dão conta mesmo, tem os medianos, e tem os que são mais avançados que são poucos. Essas dificuldades eu tenho com o livro didático de matemática.

Pesquisador: Só matemática?

P2: E só matemática (...)

Pesquisador: Quando você fala que o livro tem conteúdo ele tem muito conteúdo. Para um adulto ele é interessante. Para você conteúdo que o livro traz, como professora ele te auxilia, o conteúdo do livro te ajuda?

P2: Ajuda sim, como estou te falando para um professor que tem experiência, ele ajuda sim, mas para um professor que está iniciando ele vai ter que buscar um suporte, ele vai ter que estudar mais ele vai ter que buscar mais, eu já tive

colega de trabalho que pula o conteúdo, porque as vezes ela não domina, ou não está com muita paciência.

Pesquisador: Você já teve algo no livro que você não sabia sobre o conteúdo e aprendeu com próprio livro?

P2: Já, já tive sim, mais e igual estou te falando, é lógico que o livro não tem como ele ser 100%, livro nenhum, tem que buscar conhecimento fora, mas eu estou avisando o aluno, se o aluno se o aluno fizer em casa sozinho, ele vai dar conta entendeu, tem atividades que ele vai dar conta, e tem atividades que ele não vai dar conta o que eu sinto no livro de matemática como professora é falta de exercícios não tem muitos exercícios no livro de matemática (...)

A professora P2 aborda a construção de figuras geométricas sólidas e que isso interessa aos alunos. Quando questionado sobre o motivo, responde “Porque é dinâmico, é interessante, não envolve muita teoria”. A mesma relata que já ouviu casos de atividades práticas que interessaram aos alunos e foram frutíferas, ou seja, a prática alcança mais o aluno do que a teoria. De nada vale teorizar durante 5 páginas e praticar em meia página. É necessário que haja um trabalho inverso no livro de matemática entre prática e teoria. Ainda, a professora menciona o uso de materiais adicionais ao livro para a compreensão dos alunos, porém pouco chamativos, devido aos recursos oferecidos pela escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa foi de grande importância para ampliar as leituras e estudos acadêmicos, visto que, o estudo sobre o livro didático trás a reflexão de que o mesmo é uma ferramenta valiosa para o professor desenvolver seu trabalho em sala de aula.

Diante do disposto na pesquisa, o livro didático ocupa um lugar importante no cotidiano das salas de aula e no planejamento do educador, visto que o este precisa buscar diversas metodologias para trabalhar em suas aulas. O livro didático, então, é uma ferramenta para o trabalho do professor e é necessário que ele tenha intimidade com o livro para saber como melhor utilizá-lo.

Foi possível perceber com essa pesquisa o livro didático adotado pelas escolas das respectivas docentes não foi o melhor livro escolhido, por faltar conteúdos práticos e estar fora da realidade dos alunos. No entanto, é ao mesmo tempo uma ferramenta valiosa que deve ser melhor escolhida. É

necessário realizar mais estudos acerca de como o livro é escolhido pelas escolas para compreendermos tais críticas feitas.

Por fim, é preciso ressaltar que a matemática é uma disciplina necessária e fundamental para a sociedade por influir diretamente no mundo através do trabalho, das práticas sociais e em todos os aspectos da vida cotidiana, ou seja, a matemática se constitui com práticas de numeramento.

REFERÊNCIAS

ADELINO, Paula Resende Adelino; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Práticas de Numeramento nos Livros Didáticos de Matemática voltados para a Educação de Jovens e Adultos**. VIIEBRAPEM. Consulta em 22/07/2018 <<http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/250AdelinoFonsecaTrabalhoXIIIEBRAPEM.pdf>>

BITTENCOURT, Circe. **O bom livro didático é aquele usado por um bom professor**. Publicado em NOVA ESCOLA, ed. 269, fev 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. PNLD 2002. 5º a 8º séries. Guia de Livros didáticos. Disponível em: <file:///C:/Users/Margarida/Downloads/PNLD%202002%205%20a%208%20Sries%20Guia%20de%20Livros%20didticos.pdf>

CUNHA, César Pessoa. A Importância da Matemática no Cotidiano. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 04. Ano 02, Vol. 01. pp 641-650, Julho de 2017. ISSN:2448-0959 <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/matematica/matematica-no-cotidiano>

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática docente**. 1996

FONSECA, Maria da Conceição F. R. O sentido matemático do letramento nas práticas sociais. In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, jul/ago, 2005, p. 5-19.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Numeramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. et. Al. Glossário Ceale: **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte. UFMG/Faculdade de Educadores, 2014.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; SIMÕES, Fernanda Maurício. **Apropriação de práticas de numeramento na EJA: Valores e discursos em disputa**. São Paulo: 2014.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Alfabetização, letramento e numeramento: conceitos para compreender a apropriação das culturas do escrito. In: FERREIRA, Norma Sandra de A. (org.). **A Alfabetização como processo discursivo: 30 anos de a criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5° ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

KLEIMAN, Angela B. (1995). O que é letramento? In: KLEIMAN, Angela B. (orgs.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras.

PANIZZA, Mabel (Org.). **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: <<https://www.nucleodoc-conhecimento.com.br/matematica/matematica-no-cotidiano>> (Acesso em: 12/02/2020)

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. **Numeramento e escolarização: O papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas**. In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. et. al. **Letramento no Brasil: Habilidades matemáticas**. São Paulo: Global, 2004. Cap. 2. P.91-105.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Necbi; SILVINO, Eliziane França de Moreira. **O Livro didático e suas implicações na prática do professor das escolas públicas do Guajará** - MIRIM - Práxis Educacional, Vitória da Conquista, 2008.

VIEIRA, Glaucia Marcondes. **Professores dos anos iniciais do Ensino fundamental e livros didáticos de Matemática**. Belo Horizonte. 2013. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RESSIGNIFICAÇÕES E FORMAÇÃO CONTINUADA NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR NA AMAZÔNIA

KÁTIA SEBASTIANA CARVALHO DOS SANTOS FARIAS

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2014). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus* Porto Velho, katia-farias@unir.br.

EDUARDO SERVO ERNESTO

Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (UNIR). Graduado em História (UNIR, 2011). Professor de História pela Prefeitura do município de Porto Velho, eduardoernesto1010@gmail.com.

RESUMO

O objetivo deste texto é problematizar a docência na educação profissional e os efeitos da formação continuada de professores bacharéis que atuam na educação profissional, técnica e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional, de uma universidade pública de Rondônia-Brasil. A pesquisa se insere no campo da formação de professores e está em consonância com o projeto *Formação de professores: histórias e práticas escolares na Amazônia*. Como inspiração filosófica e metodológica, toma-se o pensamento de desconstrução, de Jacques Derrida, e se embasa em pesquisadores do campo de formação de professores. São analisados resultados de pesquisas dos professores egressos do referido Programa, cujas falas potencializam a necessidade de formação pedagógica docente. Destaca-se a importância do Mestrado Profissional em Educação Escolar para o estado de Rondônia e para todo o norte do Brasil, pelos impactos sociais, culturais e ênfase na formação de profissionais da educação, de forma especial dos professores da educação básica.

Palavras-chave: Educação profissional - técnica e tecnológica, Formação continuada de docentes, Mestrado profissional em educação.

INTRODUÇÃO

Sou professora, e agora minhas experiências são como um olhar pelo retrovisor. E desse retrovisor vejo uma aula como aquilo que acontece naquela relação que se dá entre professor e o aluno, no lugar determinado, por um período determinado, de forma presencial. Vivo o medo do desconhecido, mas afinal, mudar o referencial é preciso. (FARIAS, 2020).

Neste texto, entendemos práticas docentes como ações socioculturais e situadas (saberes, propósitos, desejos, crenças, valores, afetos e relações de poder). Trata-se de uma escrita traçada em um tempo de isolamento social, devido à pandemia de Covid-19, um período de profundas mudanças nas formas de vida acadêmica, escolar, social, econômica e cultural. Para falar de formas de vida docente, é importante não desprezarmos esse tempo vivido.

Assim, o propósito deste texto é problematizar a docência na educação profissional e os efeitos da formação continuada de professores bacharéis que atuam na educação profissional, técnica e tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional, de uma universidade pública de Rondônia-Brasil. Pretendemos que as práticas pedagógicas no âmbito da educação técnica e tecnológica e a formação de professores sejam problematizadas a partir do binarismo técnico-especialista, com base em uma visão crítica do ensino enquanto mero instrumental de aplicação de técnicas para a produção de um bem cultural a ser comercializado, mas sim como problematização de sujeitos inseridos no mundo, munidos da capacidade de intervir positivamente nas dimensões sociais e culturais das questões que os rodeiam.

Segundo Garcia (1999, p. 26),

Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais o professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola,

com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, p. 26).

Com base nesse conceito, levantamos três questões para reflexão: como os professores da educação profissional se posicionam diante do debate acerca de sua formação continuada?; quais perspectivas de formação profissional orientam suas práticas pedagógicas?; que identidades os docentes vêm construindo, desconstruindo e reconstruindo? Essas questões são relevantes, pois a ação docente, na educação profissional, é realizada mormente por bacharéis com diferentes formações e qualificação (mestrado e doutorado) em suas áreas de conhecimento, porém sem formação voltada para o ensino.

Machado (2008) afirma que a prática docente da educação profissional precisa ser fundamentada na/pela pesquisa e na reflexão, aberta ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa. A prática pedagógica é um modo de pesquisar; é o lugar onde o professor pode elaborar novas problematizações de seu campo de atuação e novas compreensões sobre um mesmo caso e, ainda, propor a transformação da situação-problema. Assim, é importante que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica (inicial), o docente saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os níveis de abrangência.

Nesse sentido, defendemos que a ampliação do conhecimento e da formação dos professores precisa ser realizada em cursos de formação continuada, em Programas de Pós-Graduação em Educação, dada a necessidade que se apresenta na prática docente de bacharéis desde a implantação da educação profissional técnica e tecnológica.

Assim, pautados na filosofia de Jaques Derrida, entendemos que docência na educação profissional pode ser entendida como herança, à qual é preciso responder. Responder ou ser responsável por aquilo que vem antes de si, mas também perante o que está por vir, e, portanto, também perante a si mesmo (DERRIDA, 1994b, p. 14). A herança (educação) não pode simplesmente ser acolhida pelo fato de ser uma herança, mas, antes, a afirmação de um herdeiro consiste na sua escolha, no seu discernimento crítico, na sua diferenciação; isso permite realizar outras conexões, outras exigências de pensamento que abrem a (im)possibilidade não de destruir ou superar algo, mas de escolher para responder.

Nesse mesmo sentido, no ensaio *A crise na educação (entre o passado e o futuro)*, Hannah Arendt (1961) defende que educar é acolher as pessoas num mundo que é mais velho do que elas. A educação tem a função social de acolher os recém-chegados no mundo que os antecede e que tem uma história, uma cultura, modos de conviver e pensar, linguagens comuns. Podemos dizer que ela defende a educação como ação ou processo de acolhimento e de condução dos que “não estavam desde sempre aí”; como processo de integração dos “recém-chegados a uma cultura” (ARENDR, 1961, p. 224).

Entendemos que a docência é uma profissão que se aprende também pela vivência da discência. Os futuros professores têm, no currículo discente, uma aprendizagem da qual emergem teorias e representações acerca do que é ser professor (FORMOSINHO 2009). Indo ao encontro dessa visão, vejamos a posição de um professor do IFRO, na pesquisa de mestrado intitulada *Saberes e práticas pedagógicas na formação continuada de professores da educação profissional: vozes que ecoam e mobilizam ações no IFRO/Campus Cacoal*:

Mas essa docência aprendida na discência não é o suficiente para sermos professores, gente! Seria muito ingênuo da nossa parte acreditar que porque fomos bons alunos também podemos ser bons professores. Eu, por exemplo, sou bacharel em agronomia, tenho mestrado em melhoramento genético de plantas, não tive experiência com a docência antes de chegar aqui. No mestrado não tive nenhuma disciplina voltada para o exercício da docência, mas acabei me tornando professor por causa da oportunidade do concurso. Estou gostando, mas sinto que não domino a situação, sabe? Tenho muito o que aprender...por isso, sou muito observador, presto atenção no que os colegas falam e fazem para que eu possa melhorar minha prática (COUTI, 2017, p. 55).

Dessa forma, a prática docente não é resultado de um único momento da formação. A ação do professor é uma construção compósita, em seu corpo, por muitas práticas vivenciadas no transcorrer de sua vida, que vai se completando nas experiências de sua vida acadêmica.

Em continuidade a nossas reflexões, o presente texto está subdividido em mais três seções, nas quais discutimos, respectivamente: a docência e a educação profissional e tecnológica no Brasil; o professor bacharel na educação básica profissional e tecnológica; educação profissional e tecnológica: os desafios, contextos e possibilidades; por fim, tecemos algumas considerações acerca do estudo realizado.

A DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil foi potencializada por decisões políticas acertadas e políticas públicas que possibilitaram a expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, desde 2010, com mais de 661 unidade¹ vinculadas a Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação investiu em contratação de pessoal, em todos os níveis, especialmente em contratação de professores.

A partir da adesão das antigas instituições federais de EPT ao modelo proposto pelo Ministério da Educação (MEC), conforme dispõe o art. 5º da Lei nº 11.892/2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estruturados a partir dos diferentes modelos existentes e da experiência e capacidade instaladas nos CEFET, escolas técnicas e agrotécnicas federais e nas escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

Os Institutos Federais (IF) são instituições pluricurriculares e multicampi (reitoria, *campus*, *campus* avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na EPT, ofertando diferentes tipos de cursos, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*². Os IF se constituem como novos lugares no desenvolvimento científico e tecnológico nacional, intensificando e diversificando as atividades de ensino, nas formas presencial, semipresencial e a distância. Porém, Machado (2008, p. 15) e outros estudiosos apontam a carência de docentes com conhecimento pedagógico para atuar nos cursos de EPT.

Hoje não é mais suficiente o padrão artesanal da escola-oficina, no qual o mestre era a referência, um modelo de escola que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, sob a concepção de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam (MACHADO, 2008). Para ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas são necessários saberes pedagógicos e didáticos.

1 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

2 Site do MEC <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

Como característica da vida tecnológica, os docentes da EPT enfrentam novos e grandes desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de maior atenção à justiça social, às questões éticas e à sustentabilidade ambiental. São novas demandas para a construção e a reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas na atividade de trabalho (MACHADO, 2008).

Alinhados ao pensamento de Machado (2008), entendemos que romper com a herança recebida de práticas fragmentadas - com o imprevisto e a insuficiência de formação pedagógica que caracterizam a prática de muitos docentes da EPT de hoje - implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente é preciso um outro perfil de docente, capaz de desenvolver pedagogias criativas, de construir a autonomia dos alunos e participar projetos inovadores transdisciplinares (MACHADO, 2008).

Enfatizamos que, no seu objeto de estudo e intervenção, a EPT tem sua primeira especificidade: a tecnologia, ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos, disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos. Assim, ao se condensarem em atos humanos e em artefatos (conhecimentos mortos), os conhecimentos tecnológicos são historicamente determinados e nem sempre são transmissíveis pelos meios discursivos, exigindo do docente e do aluno um esforço de pesquisa e de ressignificação.

Diante dessa variedade de situações, os professores da EPT são levados a atuar com um mínimo de orientações pedagógicas e técnicas. Nesse sentido, foram criadas políticas de formação continuada de professores, pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES. O art. 3º da referida Portaria define o mestrado profissional como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*, que possibilita:

I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos

aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;

II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos;

III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos (BRASIL,2009).

Alinhado a esse propósito, considerando que os mestrados profissionais em educação são novas perspectivas que agregam as dimensões epistêmicas e proposições interventivas nos espaços educativos formais e/ou não formais, o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) foi recomendado pela CAPES, em 2013, com o curso de mestrado, e em 2018, com curso de doutorado.

Na UNIR, o Programa foi criado pela Resolução 232/CONSEA/UNIR, de 30 de abril de 2010, que aprovou o projeto do curso. A recomendação do mestrado, pela CAPES se deu em março de 2013 e a primeira turma foi aberta em fevereiro de 2014, resultado de parceria firmada entre a UNIR e IFRO. A Portaria nº 942, de 16 de setembro de 2015, reconhece os cursos de pós-graduação *stricto sensu* recomendados pelo Conselho Técnico-Científico/CAPES e, dentre eles, o PPGEEProf, com o curso de mestrado profissional (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2020).

O PPGEEProf, com área de concentração em Educação Escolar, está inserido em contexto institucional e regional favorável e necessário. As características regionais, as necessidades locais, o amadurecimento institucional no âmbito da pós-graduação e pesquisa em educação - evidenciado no desenvolvimento de cursos de mestrado em diferentes áreas - tem impulsionado a UNIR a fortalecer a pesquisa básica e aplicada em Rondônia, contribuindo para o desenvolvimento humano, científico, social, cultural e tecnológico, com impactos na economia do estado.

Há uma demanda reprimida não só de professores da educação básica pública, mas também dos profissionais do IFRO, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), instalados nos últimos

anos nas capitais e em várias cidades do interior desses estados. Os IF citados têm feito parceria com a UNIR para formar seus professores e técnicos por via dos cursos de mestrado e doutorado profissionais.

O PPGEEProf/UNIR encontra-se na 6ª edição para o mestrado e 2ª para o doutorado: a primeira foi realizada em 2014, em parceria com o IFRO; a segunda, em 2015, em parceria com IFRO e o IFAM, ambas com 30 vagas. Em 2017, firmou-se novamente a parceria com o IFRO, com financiamento e vagas para as ações afirmativas. Em 2019, nova parceria com o IFRO, ofertando-se uma turma de mestrado e duas de doutorado (2019-2020) (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2021).

Os cursos de doutorado e mestrado do PPGEEProf/UNIR desenvolvem a pesquisa aplicada, de natureza interventiva; assim, os alunos desenvolvem pesquisas quase sempre voltadas para o seu local de trabalho, problematizando as práticas socioculturais situadas (saberes, propósitos, desejos, crenças, valores, afetos e relações de poder, buscando ressignificar sua prática. Dessa forma, o Programa tem contribuído com a formação de professores/pesquisadores da educação básica e de outros profissionais da educação na Amazônia, elevando a qualidade científica, didática e pedagógica, a visão crítica sobre a educação escolar, enfocando as práticas pedagógicas e a produção técnico-científica, a partir da pesquisa aplicada e da proposição de inovações e aperfeiçoamentos pedagógicos/tecnológicos para a solução de problemas educacionais.

O perfil esperado do egresso do PPGEEProf é que ele seja capaz de:

- apresentar autonomia intelectual, capacidade investigativa e propor alternativas de análise e atuação com propostas interventivas no campo da educação escolar;
- afirmar-se como professor/pesquisador do processo de ensino e aprendizagem, das práticas pedagógicas e das instituições escolares, da gestão, e das determinações e influências do meio produtivo e da sociedade para a educação;
- produzir conhecimentos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e científicos que considerem o fazer docente e os seus conhecimentos e os saberes discentes como elementos mobilizadores do ato de ensinar em diferentes contextos, espaços, temporalidades - urbano, campo e floresta, e em conexão com as complexidades sociais, com os antecedentes históricos e a contemporaneidade.

O professor Bacharel na Educação Básica Profissional e Tecnológica

Como alguém aprende a ser professor? O que é ser professor? Como aprender e ser/estar professor na EPT? Fugindo de uma resposta única/certeza, apresentamos possibilidades de respostas para essas questões-problemas iniciais, temas de nossa análise, com base em nossa experiência³ com a docência no IFRO e do PPGEEProf /UNIR que, desde o ano de 2014, tem recebido professores e técnicos, por meio de termos de cooperação técnico-científica entre essas instituições.

Tais termos de cooperação visam à formação de profissionais (mestrado e doutorado), de modo que diferentes atores do IFRO discutam a prática docente na EPT, a partir das pesquisas intervencionistas desenvolvidas no PPGEEProf, as quais objetivam mobilizar os pesquisadores e participantes das investigações para problematizar suas práticas pedagógicas e atuação docente na EPT, elementos fundamentais para discussões contemporâneas, tais como: trabalho, escolarização, renda, equidade econômica e questões ambientais.

Compreendemos a docência na EPT como algo além do conhecimento técnico, enquanto formação direcionada apenas para a dimensão operacional do trabalho, a fim de construir um bem cultural a ser comercializado. Nessa mobilidade, a docência está correlacionada à produção de conhecimento entre professores e alunos, à capacidade de problematização e intervenção nas dimensões práticas da vida, às dimensões do trabalho, historicamente construídas e compartilhadas, envolvendo práticas que mobilizam aspectos sociais e culturais da contemporaneidade.

Nesse sentido, significamos o trabalho como toda ação humana que modifica a natureza, considerando que o homem pratica o trabalho há muito tempo. A exemplo, no período Paleolítico, o gênero *homo* produziu ferramentas que o ajudavam na caça e coleta de alimentos; a partir do período Neolítico, desenvolveu a prática da agricultura. Os séculos se passaram e o homem, em sociedade, graças a sua capacidade neurológica, ampliou seu conhecimento técnico-científico e continuou a intervir e modificar a natureza

3 “Qualquer experiência é composta por uma rede de rastros que retornam para algo diferente deles próprios” (FARIAS; SILVA, 2014, p. 5) que, em uma perspectiva desconstrucionista derridiana, se correlaciona à subjetividade, à temporalidade e à capacidade de ressignificação das próprias experiências que podem, agora, se tornar “outras”.

com o trabalho, a tal ponto que emergiu a sociedade contemporânea de consumo em massa, alicerçada nas ideias de renda, escolaridade e consumo. Tais modificações envolvem a problemática ambiental e, levando-se em consideração as mudanças climáticas, urge a necessidade de discutirmos as formas e os sentidos de como o homem vem praticando o trabalho e suas relações socioambientais, o que perpassa também a docência e suas dimensões políticas na EPT.

Essa pequena reflexão traz à tona o que tem nos levando, no âmbito do PPGEEProf em cooperação com o IFRO, a problematizar e ressignificar práticas que mobilizam o trabalho na educação profissional e tecnológica, a partir de dois nortes:

- i. a experiência docente não é fixa ou essencialista, marcada por uma compreensão contínua e hierárquica do conhecimento e da própria produção dos saberes na EPT e das práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino. Ao contrário, neste trabalho, com base no pensamento filosófico de Jacques Derrida (1995), concebemos que a identidade docente é passível de ser desconstruída e ressignificada, considerando-se as dimensões de subjetividade e especificidades regionais ligadas às dimensões do trabalho que a EPT requer. Levantamos discussões quanto à identidade docente de professores bacharéis, tendo por referência aqueles que atuam no IFRO, os quais não projetavam a docência durante a graduação, porém, ao ingressarem na instituição como docentes, se viram tomados pela necessidade de problematizar essa prática;
- ii. a docência na EPT não está desvinculada das dimensões práticas da vida, quanto aos aspectos sociais e culturais da sociedade que produziu o conhecimento a ser compartilhado e apreendido ao longo do curso técnico ou profissionalizante.

Em geral, nos IF, essa modalidade de ensino é discutida e problematizada com vínculo direto aos aspectos sociológicos do trabalho e à historicidade do conhecimento. Nos âmbitos do IFRO e do PPGEEProf, emergem discussões que transgridem a lógica de uma EPT que visa apenas “apertar parafusos”; nessas discussões, assumimos a concepção de que o conhecimento construído deve levar em conta a historicidade e as dimensões sociológicas do conhecimento, que fazem os sujeitos “apertar parafusos”. Dada essa necessidade, que vai além da aplicação e operacionalização de técnica, docentes e técnicos do IFRO procuram o PPGEEProf/

UNIR, na tentativa de ressignificar suas práticas pedagógicas, sua atuação docente e, conseqüentemente, sua própria identidade docente, contribuindo significativamente para o ambiente pedagógico e político do IFRO.

Essas são significações importantes quanto à experiência da docência na EPT. Nessa perspectiva, buscamos problematizar os desafios de ser professor bacharel. Sabemos que o bacharelado não proporciona ao profissional discussões acerca da atuação docente, o que podemos verificar no seguinte relato:

Falta-me o conhecimento pedagógico, o conhecimento de Psicologia da Educação, conhecimento dos estilos de aprendizagem, das teorias de aprendizagem. Como o aluno aprende? Se eu conseguisse saber isso, penso que eu poderia mobilizar ações para facilitar o meu ensino e o aprendizado do aluno. Como posso organizar, planejar as aulas para favorecer o processo do aprender? (PROFESSOR F) (JUNIO, 2018, p. 29).

No caso específico do bacharel, a formação é direcionada a outros campos e, por isso não se fornece aos estudantes, entre os quais pode haver futuros professores, o mínimo substrato didático-pedagógico necessário ao desempenho da docência e à construção de uma identidade docente.

O IFRO oferta cursos técnicos concomitante ao ensino médio, cursos para discentes com ensino médio já concluído e também cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância; é muito comum, entre seus professores, a existência de bacharéis que não possuem nenhuma experiência com a docência, embora tenham prática nas dimensões tecnológicas ligadas a sua área de formação. Tal fato contribui, pelo menos inicialmente, para a construção de uma identidade docente conteudista, dissociada da problematização da historicidade das dimensões sociais e culturais que produziram o conhecimento técnico.

Entretanto, essa identidade docente conteudista, ligada a subjetividades e experiências de indivíduos, não é necessariamente contínua ou imóvel, visto que é passível de ressignificação a partir da problematização do “ser professor” que, em uma perspectiva derridiana, transcende uma essência do “ser” enquanto realidade fixa, caminhando pela compreensão de *dever*, de reconstrução que tem como matéria-prima a experiência e o presente (DERRIDA, 1995).

Nas palavras de Derrida (2001, p. 32):

Esse encadeamento, esse tecido, é o texto que não se produz a não ser na transformação de um outro texto. Nada está, jamais, em qualquer lugar, simplesmente presente ou simplesmente ausente. Não existe, em toda parte, a não ser diferenças e rastros de rastros.

Larrosa (2000, p. 9), por seu turno, considera que:

O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que e torna habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado, não está para ser realizado, mas para ser conquistado, não está para ser explorado, as para ser criado.

Sob a perspectiva derridiana, em relação ao que denominamos de identidade docente, compreendemos que as dimensões estéticas e éticas da modernidade criam a ideia de uma presença fixa quanto à identidade, uma convicção do “eu sou”; essa ideia fixa, hierárquica e binária não dá margem a diálogos e possibilidades de se pensar a diversidade e a condição humana de se desconstruir e reconstruir-se. Dessa forma, compreendemos aqui a identidade docente não como uma presença do “sou”, mas sim do “estou” e, por isso, passível de problematização das práticas pedagógicas, atribuindo-lhes novos significados, possibilitando aos bacharéis ressignificarem o que entendem por docência na educação básica profissional e tecnológica. De acordo com Imbernón (2006, p. 12):

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro do conhecimento pedagógico, científico e cultural revisto. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente.

As *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica* (BRASIL, 2013) direcionam a atuação docente na educação profissional em três eixos (saberes pedagógicos; saberes tecnológicos e científicos; saberes do trabalho), conforme expresso no seguinte trecho:

Do professor da Educação Profissional é exigido, tanto o bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem e da constituição de saberes e competências profissionais, quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento, para poder fazer escolhas relevantes dos conteúdos que

devem ser ensinados e aprendidos, para que os formandos tenham condições de responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal como cidadão e trabalhador (BRASIL, 2013, p. 251).

Observa-se que as referidas Diretrizes projetam a docência como instrumento capaz de mobilizar o ensino para as dimensões práticas da vida, para aspectos do trabalho, com vistas à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos e da produção de novos saberes. Compor novos saberes requer conhecer a historicidade do conhecimento adquirido como condição fundamental de ressignificá-lo no presente, à luz das perguntas e necessidades contemporâneas do mundo do trabalho, tais como: direitos trabalhistas, equidade econômica e cognitiva, sociedade de consumo *versus* problemas ambientais e democratização dos saberes científicos, perpassando as discussões também de democratização do ensino profissional e tecnológico.

Como uma possível resposta para as questões aqui levantadas quanto à EPT, consideramos que a prática docente é construída por um conjunto de experiências, aprendizagens, reflexões e trocas com os pares e alunos no decorrer da atuação do professor. No tocante ao aspecto de identidade docente, ressignificada a partir da historicidade do bacharel, agora docente da educação profissional, Pimenta (1997) afirma:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (PIMENTA, 1997, p. 5).

Para tanto, em consonância ao pensamento de Pimenta (1997), é preciso valorizar a prática enquanto momento de produção e oportunidade de reflexão pedagógica.

Wittgenstein (1999) explica que prática vem do grego *pragma*, isto é, ação; as ações são construídas por fazeres e dizeres, espécie de encenação de dizeres que mobilizam nosso agir nas dimensões práticas da vida. Ao mobilizar o pensamento de Wittgenstein (1999) para problematizar as práticas docentes, Miguel (2010) afirma que essas práticas são complexas e multicondicionadas. Para sua caracterização, é necessário considerarmos alguns elementos, como os sujeitos diretamente envolvidos (professores e estudantes) e as características comuns e singulares das instituições escolares e dos contextos em que tais práticas se realizam.

Não há como restringir o conceito de prática a definições tradicionais, com a separação entre teoria e prática. Na concepção de Wenger (2001, *apud* MIGEL, 2010, p. 13):

[...] conceito de **prática** conota fazer algo, mas não simplesmente fazer algo em si mesmo e por si mesmo; é fazer algo em um contexto histórico e social que outorga uma estrutura e um significado ao que fazemos. Em termos gerais, o emprego que faço aqui do conceito de prática não pertence a nenhum dos lados das dicotomias tradicionais que separam a ação do conhecimento, o manual do mental, o concreto do abstrato. O processo de participar em uma prática sempre implica que toda pessoa atue e conheça ao mesmo tempo. Na prática, a chamada atividade manual não é irreflexiva e a atividade mental não é incorpórea. E nenhuma delas é o concreto solidamente evidente, nem o abstrato transcendentemente geral [...] portanto, a distinção entre o teórico e o prático se refere a uma distinção entre empreendimentos e não a uma distinção fundamental entre as qualidades da experiência e o conhecimento do ser humano (Grifo nosso).

Assim, vislumbramos possibilidades de que as práticas docentes na EPT, sobretudo as desenvolvidas por professores bacharéis, sejam reinventadas, para alcançar outros significados da identidade docente. O pensando pós-estruturalista⁴ de Derrida (1995) mobiliza nossas posições no trabalho

4 Movimento de pensamento em diversos campos, como estudos culturais, historiografia, filosofia da linguagem, psicanálise, entre outros, que abandonou e teceu críticas ao chamado paradigma estruturalista adotado por teóricos franceses entre os anos 1950 e 1960. O pós-estruturalismo não compreende que base empírica seja capaz de produzir um conhecimento como verdade única ou um conhecimento como *mimesis* do real. Critica as grandes narrativas como a religião, nacionalismos e o marxismo, enquanto estruturas capazes de alcançar um conhecimento único, global, objetivo da realidade. É visto como uma abordagem filosófica pós-marxista, afastando-se de grandes narrativas de projetos alinhados a uma compreensão

de desconstrução⁵ dos enunciados e da identidade previamente estabelecida por esses profissionais bacharéis: uma docência conteudista, empírica e verificacionista, ancorada na compreensão de educação e docência como sinônimos de verdades, que se acentua na educação tecnológica, com a ideia cartesiana de domínios de técnicas para o mundo do trabalho dissociadas de uma leitura crítica dessas práticas e do mundo.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS, CONTEXTOS E POSSIBILIDADES

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados por meio da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), constituem um novo modelo de instituição de EPT, que visa responder, de forma eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e suporte aos arranjos produtivos locais. Ao sancionar referida Lei, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva finalizou uma temporada de perspectivas e polêmicas em torno do que viria a ser um instituto federal.

O ano de 2009 foi importante para a EPT, uma vez que os CEFET, as Escolas Técnicas Federais (ETF), as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais foram transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para diferentes gestores e profissionais desse modelo educacional, já se convencionou chamar as novas instituições apenas como Institutos Federais (IF).

Os IF constituem um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica que visa responder, de forma eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e suporte aos arranjos produtivos locais. Presentes em todos os estados, os Institutos Federais contêm a reorganização da rede federal de educação profissional (JUNIO, 2018)

Segundo a referida Lei, os IF devem oferecer cursos de: formação inicial e continuada; ensino médio integrado; cursos superiores de tecnologia;

emancipatória de sujeitos, ancorado em uma ideia de classe e ruptura como sistema econômico e social vigente a partir de uma revolução. (DERRIDA, 1995)

- 5 Desconstruir, em Derrida (1995), não é destruir, mas problematizar discursos hegemônicos, pensar como são constituídos e compartilhados sob quais significados. É uma tentativa amorosa de ressignificar, no presente, determinada categoria de ideia como espécie de herança.

cursos superiores de bacharelado em engenharias; cursos superiores de licenciaturas; cursos de pós-graduação.

No IFRO, a maioria dos professores das áreas técnicas possui formação inicial de bacharéis (JUNIO, 2018), o que é um quadro desafiador para a EPT. Em suma, em seu quadro funcional, os IF possuem dois perfis de professores: os licenciados, habilitados para lecionar as disciplinas voltadas à formação geral do núcleo básico; e os bacharéis e tecnólogos, responsáveis pelas disciplinas específicas da formação profissional do curso (JUNIO, 2018). Sobre essa problemática, Rehen (2013, p. 21) comenta:

As reflexões sobre a defasagem da formação que os professores vêm tradicionalmente recebendo, distanciada das novas capacidades para fazer aprender; d) a recorrente falta de formação pedagógica dos que militam na educação profissional no Brasil, lastreada na falsa crença de que basta saber fazer ou conhecer certa profissão, para ter a capacidade de ensinar; e) os poucos cursos oferecidos, no Brasil, voltados à formação de professores de educação profissional; f) a desatualização do aparato legal para a formação de professores dessa modalidade de ensino, estimulando práticas aligeiradas de “formação”, além da permanência histórica, na área, do amadorismo docente.

A EPT tem avançado muito no Brasil nos últimos anos. Os IF e outras instituições de ensino tecnológico tem contribuído para problematizar as dimensões sociais de formação do trabalho, bem como a docência nessa modalidade. A formação pedagógica para bacharéis proporciona conhecimentos e meios para que esses profissionais problematizem suas práticas e identidade docente; esse é um dos aspectos que mais nos tem chamado a atenção no âmbito do PPGEEProf.

Destacamos o caráter da pesquisa qualitativa intervencionista realizada pelos pesquisadores desse Programa. Os projetos de pesquisa desenvolvidos não apenas possibilitam que mestrandos/doutorandos ressignifiquem suas práticas, mas também o conjunto de sujeitos praticantes das investigações (como técnicos e colegas docentes do IFRO) passam a fazer parte do movimento de problematização da identidade docente, dado o caráter metodológico de contextualizar, de forma coletiva, o objeto desse tipo de pesquisa.

A formação dos professores que atuam na rede de EPT é um desafio que está posto no atual cenário educacional brasileiro. De acordo com Shiroma (2011), a construção da formação inicial e continuada para o professor da

EPT requer dimensões políticas, pedagógicas e fundamentação teórico-metodológica para o desenvolvimento de pesquisas e consolidação do ensino e da aprendizagem.

Nossas posições teóricas e metodológicas caminham alinhadas ao que Miguel (2010) chama de terapia desconstrucionista, ao mobilizar as vozes e posições de Wittgenstein (1999) e Derrida (1995) para problematizar objetos socioculturais no âmbito das Ciências Humanas. Nesse esteio pós-estruturalista, caminhamos na construção de pesquisas e conhecimentos no campo da formação de professores e práticas pedagógicas na EPT, que transgridam a ideia essencialista e cartesiana da atuação docente enquanto mero agente que instrumentaliza e aplica técnicas de ensino em nome da produção de um bem cultural a ser comercializado.

Buscamos, em nossas pesquisas, “colocar no divã terapêutico” a EPT, mobilizando, a partir das vozes de Miguel (2010), Wittgenstein (1999) e Derrida (1995), o padrão empírico e verificacionista que cria, muitas vezes, um docente conteudista e hierárquico, transgredindo essas estruturas em movimento decolonial⁶ que concebe a identidade e as práticas docentes como passíveis de serem constantemente ressignificadas, acompanhadas da análise da historicidade da produção e da circulação do conhecimento técnico como condição fundamental para modificar positivamente as dimensões sociais do trabalho e, conseqüentemente, a única experiência temporal que experienciamos: a contemporaneidade.

Nesse esteio que discute a docência na EPT, Rehem (2013) compreende que, para cumprir o papel docente nessa modalidade de educação, é necessário o professor preencher os seguintes requisitos:

- i) conhecimento aprofundado, experiência e visão crítica dos fazeres profissionais do mundo do trabalho, das tendências processuais, dos usos tecnológicos envolvidos com a profissão a ser aprendida pelos alunos; ii) domínio pedagógico para fazer jovens e adultos aprenderem, levando-os a constituir competências a partir da escola e no contexto

6 Decolonial ou decolonialidade - termos ligados a um movimento de pesquisadores e intelectuais que buscam problematizar o projeto da modernidade e uma de suas ramificações mais estruturais, o colonialismo. Nessa compreensão o colonialismo continua pós independências por que não é uma mera questão política e jurídica, refere-se também às formas como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações interpessoais se articulam entre si nas dimensões sociais, discursivas, políticas, jurídica e culturais criando subalternidades com grupos e indivíduos que não compartilham as estéticas e saberes hegemônicos (CANDAU, 2008).

do trabalho, iii) domínio de seu campo específico do saber, para fazer escolhas relevantes de conteúdos e realizar a sua transposição em situação de aprendizagem para o trabalho e a vida cidadã (REHEM, 2013, p. 80).

Os professores bacharéis possuem conhecimentos e experiências acerca de seu campo específico de formação e da ligação desses conhecimentos com as dimensões profissionais do mundo do trabalho, mas não possuem, muitas vezes, o direcionamento pedagógico que os estimule a problematizar sua identidade docente, suas práticas pedagógicas e a contextualizar a historicidade do conhecimento produzido na dimensão profissional e tecnológica. Por isso, muitos desses profissionais bacharéis acabam por rotular negativamente a docência e sua identidade profissional.

Essa rotulação negativa se maximiza quando o profissional bacharel busca um programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em sua área de formação inicial, uma vez que a maioria desses programas não oferece disciplinas ou linhas de pesquisas que discutam aspectos da didática ou educação básica. Em outro cenário, muitos desses profissionais têm buscado programas na área de educação, visando problematizar sua prática docente, o que tem feito as experiências desses profissionais se tornem objetos de pesquisas que valorizam também a biografia, as memórias e a subjetividade na EPT, como sugerem as seguintes falas de professores, apresentadas no trabalho de Junio (2018, p. 91):

Somente fui ter algo sobre formação didática pedagógica na especialização e no mestrado os quais foram na área técnica, com a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Porém, considero fundamental esse tipo de formação para o desempenho da função docente (PROFESSOR C).

Antes de iniciar a carreira docente no IFRO, fui instrutora do SENAC, onde realizei um curso de formação de professores com duração de 460 horas, o qual tinha por objetivo oferecer formação didática pedagógica para os professores bacharéis. Após cursei uma especialização, onde tive a disciplina de 'Metodologia do Ensino Superior'. Todos esses cursos contribuíram para minha prática docente (PROFESSOR D).

O que eu tive de subsídios na área da educação para a minha atuação como professor, foi o que tive na especialização, em que cursei a disciplina de Metodologia do Ensino Superior (PROFESSOR I).

Antes de iniciar minha carreira docente no IFRO, realizei um curso de formação de professores do ensino médio, curso

de formação de professores com duração de 460 horas, dois cursos de especialização, sendo um em contabilidade e o outro especificamente sobre metodologia do ensino superior (PROFESSORA J).

Os professores da EPT atuam ou podem atuar em mais de uma modalidade de nível da educação, em ensino médio, curso técnico, graduação ou pós-graduação e, portanto, enfrentam múltiplos desafios ao problematizar sua prática docente nos IF; os desafios são ainda maiores quando o profissional nunca projetou, pessoal ou profissionalmente, ao cursar um bacharelado, o exercício da docência. Nesse sentido, em muitos momentos, os bacharéis que atuam como professores se veem em um mundo onde não conhecem as “regras do jogo”; afinal, estão em um cenário e enredo para os quais não foram preparados.

Rastros dessas questões emergem das vozes dos professores C, D I e J, nos fragmentos apresentados por Junio (2018); profissionais que decidiram problematizar sua identidade docente, ao transgredir uma imagem de professor que valoriza apenas as dimensões tecnológicas do ensino profissionalizante, em um movimento que visa desconstruir a imagem de professor conteudista, empírico e verificacionista, mero instrumentalizador e reproduzidor de técnicas.

Tais aspectos, em especial no IFRO, cujos docentes atuam na educação técnica e tecnológica, são importantes para problematizar a identidade docente, haja vista a necessidade de esses profissionais ressignificarem suas ações e sentidos que atribuem à docência como carreira e atuação pedagógica. A identidade docente e o desenvolvimento profissional se constroem em processo, no aqui e agora, ao se reconstruir e problematizar a atuação e a historicidade do conhecimento profissional voltado às dimensões do trabalho; tal compreensão é essencial para alunos e professores intervirem positivamente no contexto socioeconômico, ambiental e cultural em que estão inseridos.

Para a tessitura desse cenário, a formação continuada é fundamental. A produção de conhecimento e contextualização da atuação docente acontece, muitas vezes, vinculada a programas de formação lançados pelo poder público, os quais buscam suprir demandas urgentes de formação para o trabalho profissional docente. Nesse sentido, o acesso ao PPGEED e, portanto, aos cursos de mestrado e doutorado, ocorre por meio de turmas selecionadas mediante parcerias celebradas por organização pública e/ou

privada com a UNIR. Desde 2013, a parceria entre IFRO e a UNIR foi estabelecida, por meio do termo de cooperação técnico-científica.

Tal cooperação tem gerado pesquisas com qualidade teórico-metodológica nos mais distintos objetos, seja na educação básica e/ou na EPT, somado ao fato de que os objetivos do PPGEEProf atendem à demanda de capacitar professores e técnicos da EPT que atuam no IFRO. De acordo com Lima (2007):

Pensar em formação do professor implica repensar modelos e atitudes com relação a esse profissional. Formação não é somente acumular conhecimentos em memória, é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula, de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. Formação supõe necessariamente uma política estruturada, que considere os desejos, as necessidades e o contexto desse profissional. A formação do professor deve corresponder às necessidades do profissional que tem como objetivo maior, transformar sua realidade por meio da práxis que leve em conta um elo entre as necessidades acadêmicas e as sociais, ou melhor, que tenha o objetivo de auxiliar o aluno em seu processo como pessoa e como cidadão (LIMA, 2007, p. 157).

A formação continuada do professor dever ter como base a análise sobre a própria prática pedagógica, uma vez que esse movimento possibilita formar a si mesmo, por meio de um processo de recriar-se, de trocar experiências com os demais profissionais da educação, mobilizando-os a pensar sobre as possibilidades da formação continuada e conhecer as especificidades da educação profissional, componentes fundamentais para o imbricamento da reflexividade e da interação entre indivíduos e com o local comum da sua atuação profissional. Essa é uma possibilidade de problematizar o que não sou como docente, como estou sendo e o como posso estar (OLIVEIRA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste texto foi problematizar a docência na educação profissional e os efeitos da formação continuada de professores bacharéis que atuam na EPT, no IFRO, considerando-se a formação oferecida pelo PPGEEProf/UNIR. A docência na EPT é uma prática cultural multicondicionada, portanto

haverá sempre buscas por formas outras de agir na ação educativa. A forma de vida docente exige a pesquisa, o aprender constante.

Na perspectiva wittgensteiniana, não pode haver aprendizagem repetitiva ou criativa do que quer que seja, sem que se participe de um jogo de linguagem (aqui, forma de vida docente). Participar da ação docente é a condição para a aprendizagem. Assim, aprender é sempre aprender a fazer algo com o corpo (corpo docente) em conformidade a regras definidas, caso o jogo as tenha. Aquilo que aprendemos, quando aprendemos a fazer algo, é sempre uma prática cultural.

Entendemos que a formação não se constrói por acumulação de técnicas e suas aplicações, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade docente; por isso, a experiência docente é passível de ser problematizada e ressignificada com olhares outros - que vão além do aspectos técnicos e conteúdos - que valorizem sujeitos com múltiplas possibilidades sociais, culturais e técnico-profissionalizantes de experienciar, problematizar e ressignificar o tempo presente, a partir do domínio dessas técnicas, transgredindo a ideia de conhecimento profissional apenas para a inserção no mercado de trabalho.

Nessa visão, o curso de mestrado do PPGEEProf/UNIR tem formado um número significativo de docentes da EPT do IFRO, cumprindo o propósito social e pedagógico com relação às práticas vividas pelo mestrando-docente, ressignificadas pelos fundamentos teóricos, de tal forma que essas práticas, transformadas dialeticamente por reflexão e crítica, já não serão as mesmas, mas a síntese de um processo analítico, que dará o suporte para uma práxis inovadora aos mestres-profissionais em seu ambiente escolar e social.

REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. **A crise na educação**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Portaria normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diário Oficial da União- Seção 1. n. 248, Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portarianormativa-17mp-pdf/view>. Acesso em: 03.05.2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.892,** de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 03.05.2021.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

COUTI, Suzana Caroline da Silveira. **Saberes e práticas pedagógicas na formação continuada de professores da educação profissional:** vozes que ecoam e mobilizam ações no IFRO/ campus Cacoal. 2017. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Rondônia-RO, 2017.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

DERRIDA, Jacques. **Posições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Politiques de l'amitié.** Paris: Galilée, 1994b.

FARIAS, Kátia Sebastiana Carvalho Santos; SILVA, Carlos Augusto Silva. **Dos acasos: anotações em tempos cataclísmicos ou efeitos de um isolamento.** Uberlândia: Navegando publicações, 2020, v. 1, p. 747-762.

FARIAS, Kátia Sebastiana Carvalho Santos. **Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1868-1889):** ouvindo fantasmas imperiais. 2014. 405 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2014.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: **Formação de professores: aprendizagem** profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JUNIO, Samuel dos Santos. **Formação pedagógica dos bacharéis da área de gestão e negócios**: problematizando a ação docente no IFRO. 2017. 131p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LIMA, Cláudia Maria de. *Formação contínua do professor de ensino fundamental e educação a distância*: reflexões sobre potencial de aprendizagem. In: GRANVILLE, Maria Antonia (org). **Teorias e práticas na formação de professores**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2007.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v.1, n. 1, (jun.2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MIGUEL, Antonio. Percursos Indisciplinares na atividade de pesquisa em história (da educação matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. **Bolema**, Rio Claro-SP, v. 23, n. 35A, abr. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10805/7177>. Acesso em: 02 de julho de 2021.

OLIVEIRA, Vanessa Araújo de. **Autoformação docente na educação profissional**: episódios, tessituras e problematizações em jogos de cenas. 2019. 109f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa e

Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2019.

PIMENTA, Selma. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>. Acesso em: 06 dez. 2018.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Senac, 2013.

SHIROMA, Evangelista Moraes. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO PSICOLOGO ESCOLAR: PERSPECTIVAS ATUAIS

MARIA AURORA DIAS GASPAR

Doutora pela PUCSP em Psicologia da Educação, UNINOVE, auroragaspar@uni9.pro.br;

FERNANDA FERREIRA DA SILVA

Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Nove de Julho - SP, fernanda.797@uni9.edu.br;

SIMONE SIMÕES DA SILVA

Psicopedagoga e graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Nove de Julho - SP, [fisio.simoes@gmail.com](mailto:simoes@gmail.com).

RESUMO

Esse estudo tem por proposta a reflexão do papel do psicólogo escolar, numa perspectiva preventiva do processo educacional. O tema vai ao encontro da atual discussão das políticas públicas que aprovou o projeto lei nº 326/2019, que estabelece a implantação de serviços de psicologia nas escolas públicas do Estado, e que deve considerar os fatores intraescolares e o contexto biopsicossocial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, com intervenção psicoeducativa na orientação de alunos, e prioriza a ação preventiva do psicólogo. A pesquisa foi realizada numa escola técnica profissionalizante-ETEC, e em uma escola privada em São Paulo. As queixas sinalizam dificuldades de manter atenção nas aulas on-line, apatia por parte dos alunos, isolamento social, depressão e ansiedade, dificuldade na convivência humana, dificuldade na comunicação. O objetivo é desenvolver a potencialidade dos alunos nas dimensões afetivas, cognitivas e sociais, considerando o contexto biopsicossocial. Na coleta de dados utilizou a observação das aulas on-line e oficinas psicoeducativas que usaram estratégias de rodas de conversa e reflexões a partir de vídeos, letras de músicas, dinâmicas interativas e arte-educação. A análise de dados utilizada foi a categoria de análise e o referencial utilizado foi a abordagem humanista Rogeriana, que prioriza as relações interpessoais, considerando o aluno na totalidade. Os resultados sinalizam que a perspectiva preventiva do psicólogo escolar possibilita que os alunos tenham desenvolvimento satisfatório nas habilidades socioemocionais.

Palavras-chave: Práticas em educação; Psicólogo Escolar; Prevenção; Educação; habilidades socioemocionais.

INTRODUÇÃO

As possibilidades de atuação do Psicólogo na instituição escolar constituem uma melhora da qualidade do processo educativo. O tema vai ao encontro da atual discussão das políticas públicas que aprovou o projeto lei nº326/2019 em 02/04/2019, que estabelece a implantação de serviços de psicologia nas escolas públicas do Estado. PROJETO DE LEI Nº 326, DE 2019: *Dispõe sobre a implantação de serviços de psicologia e assistente social nas escolas da Rede Pública Estadual e institui a Lei E. E. Professor Raul Brasil de Suzano.*

Essa discussão remete a uma retomada do papel do psicólogo escolar, que vem apresentando uma perspectiva clínica, que tem por enfoque centralizar os problemas de escolarização do cotidiano escolar no aluno, isto é, a responsabilidade dos insucessos e dos fracassos recai sempre sobre o aluno. O papel do psicólogo escolar seria tratar os alunos-problema e dar o atendimento para que tenham melhores condições de rendimento na sala de aula. A psicologia escolar como um campo de atuação é fundamentada em saberes produzidos pela Psicologia da Educação (ANTUNES, 2008), no qual, os fenômenos psicológicos são produzidos na área educacional. Durante toda a primeira metade do século XX, a psicologia escolar apresentava um caráter mais clínico, onde os psicólogos escolares trabalhavam o desenvolvimento e a aprendizagem. O objetivo do psicólogo nas escolas era diagnosticar as crianças para encontrar padrões de normalidade, e direcionar as crianças para o “atendimento especial” quando necessário (BARBOSA; SOUZA, 2012). Esse era um modelo de cunho patologizante, distante das ações preventivas e interdisciplinares. (ANTUNES, 2008).

Sua atuação se associa frequentemente ao diagnóstico e ao atendimento de crianças com dificuldades emocionais ou de comportamento, bem como à orientação aos pais e aos professores sobre como trabalhar com alunos com esse tipo de problema. Essa situação é resultado do impacto do modelo clínico terapêutico de formação e atuação dos psicólogos no Brasil (MARTINEZ: 2010, p.40).

No modelo clínico de atuação o aluno é ‘culpado’ por sua não aprendizagem, excluindo-se os fatores intraescolares e as questões sociais na promoção das dificuldades e do fracasso escolar. A partir dos anos de 1970,

se identificam críticas ao modelo médico de atuação do psicólogo escolar, com foco nos problemas dos alunos.

Uma das consequências apontadas por essas críticas era a desconsideração dos determinantes de natureza social, cultural, econômica e, sobretudo, pedagógica; daí falar-se em reducionismo. Alguns psicólogos escolares e pesquisadores da área começaram, nessa época, a elaborar uma crítica radical à Psicologia Escolar e Educacional, com base em argumentos semelhantes aos apontados por pedagogos e educadores em geral. De um lado, criticava-se a já apontada hipertrofia da Psicologia na Educação e o reducionismo dos fatores educacionais e pedagógicos às interpretações psicológicas. Por outro lado, enfocando mais especificamente a prática da Psicologia Escolar e aprofundando a crítica a seu modo de ação, avançavam para a demonstração de que o enquadramento clínico-terapêutico baseava-se num modelo médico, estranho às determinações pedagógicas, que tendia a patologizar e individualizar o processo educativo, distanciando-se da compreensão efetiva dos determinantes desse processo e desconsiderando ações então denominadas preventivas, que deveriam voltar-se para as condições mais propriamente pedagógicas, de forma a atuar mais coletivamente, com base naquilo que hoje seria denominado interdisciplinaridade, com os demais profissionais da educação e da escola. (ANTUNES, 2008, p. 9)

No Brasil, existe uma crescente produção científica que mostram pesquisas e reflexões dos especialistas em Psicologia Educacional e Psicologia Escolar. Buscam compreender a constituição da Psicologia Escolar como campo de atuação, levando-se em consideração os aspectos sócio-históricos e científicos, e tenta analisar as formas de atuação da formação do psicólogo no contexto educativo. A crítica ao modelo patologizante leva a reflexão de novas possibilidades para a psicologia escolar, articulando-a aos fenômenos educativos, no contexto biopsicossocial.

No início dos anos 90, com a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE), novas discussões sobre o papel do psicólogo na Educação Escolar do Brasil, numa perspectiva preventiva, priorizando o contexto biopsicossocial, se faz necessária. Visto que a relação de ensino e aprendizagem pretende reafirmar o papel do psicólogo escolar e suas contribuições como profissional da educação. Antunes (2008), aponta que as ações do psicólogo escolar devem delinear e coordenar estratégias de intervenção direcionadas a potencializar o trabalho em equipe, mudar

representações cristalizadas e inadequadas sobre o processo educativo, desenvolver habilidades comunicativas, mediar conflitos, incentivar a criatividade e a inovação, melhorar a qualidade de vida no trabalho e outras tantas ações. Estas ações seriam como contribuições significativas para o aprimoramento do funcionamento organizacional da escola, considerando as dimensões psicoeducativa e psicossocial.

O papel do psicólogo no âmbito escolar se norteia pela perspectiva de procurar relacionar os conhecimentos específicos da Psicologia com os conhecimentos educativos. Os profissionais precisam dispor de conhecimentos dos temas tratados pela educação, da problemática do contexto escolar e das teorias pertinentes aos contextos educativos, de modo a fundamentar adequadamente suas práticas. Atualmente a escola representa grande diversidade de realidades práticas, constituindo uma heterogeneidade que exige uma compreensão subjetiva dos seus educandos, e que requer que a atuação do psicólogo considere o fazer pedagógico.

A intervenção da atuação do psicólogo na escola mantendo uma visão preventiva, contemplando o atendimento aos alunos, pais e professores se faz necessária, visto que a relação de ensino e aprendizagem pretende reafirmar o papel do psicólogo escolar e suas contribuições como profissional da educação. A noção de prevenção está comumente, relacionada à ação de se antecipar a determinado fenômeno com o objetivo de evitar que ele ocorra e de ajustar soluções a possíveis problemáticas. A intervenção preventiva proposta contemporaneamente pela Psicologia Escolar pretende contribuir para que aconteçam reformulações pessoais e institucionais no sentido de oportunizar, aos atores envolvidos, transformações e saltos qualitativos em seu desenvolvimento. Tais saltos podem ser possíveis através de ações do psicólogo escolar que estejam intencionalmente comprometidas com tal objetivo, como, por exemplo, em relação às concepções dos profissionais da escola acerca da avaliação, da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

A atuação preventiva em Psicologia Escolar deve estar respaldada em ações que busquem a) facilitar e incentivar a construção de estratégias de ensino diversificadas; b) promover a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos sujeitos; c) superar, junto com a equipe escolar, os obstáculos à apropriação do conhecimento (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005). Entre as dificuldades encontradas para a inserção da psicologia escolar, ressalta-se o desconhecimento por parte dos pais e da instituição escolar quanto ao papel efetivo deste profissional. Sabem que o

papel não é clínico, mas, ao mesmo tempo, não veem o psicólogo como um facilitador das relações de ensino e aprendizagem.

A concepção preventiva do psicólogo escolar deve considerar a subjetividade social da escola. O psicólogo escolar pode contribuir com a caracterização da população estudantil, na participação do processo de formação e seleção das equipes atuantes na escola, coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos, participação na elaboração e execução da proposta pedagógica escolar, no auxílio da coesão entre os profissionais da escola e na realização de pesquisas com o intuito de otimizar o processo educativo.

Esta pesquisa é resultado da prática em psicologia escolar, com ações de intervenção nos processos educativos, priorizando a perspectiva preventiva no cenário educacional. As ações tiveram como foco a dimensão psicoeducativa que consiste em orientar alunos e pais, com projetos de intervenção no processo educativo.

IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Por meio da observação sob o olhar da psicologia escolar, gera-se muitas preocupações, em diversos aspectos formativos, sobretudo no desenvolvimento de competências socioemocionais na dimensão da convivência humana, que faz parte das prioridades do processo formativo na Educação Básica. Cabe à instituição escolar não só a manutenção do arcabouço de conhecimentos acumulados na história da civilização, como também o desenvolvimento de seres pensantes, criativos, construtores de conhecimento, que saibam se relacionar consigo mesmos e com os outros, comprometidos na construção de um mundo melhor. Compreender como tais habilidades podem contribuir com a melhoria do desempenho escolar e vida futura dos estudantes permite construir caminhos que promovam o desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade. (ABED, 2014, p.7)

As competências socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações novas ou adversas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência,

a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade para aprender. (DEL PRETTE, p. 1999). O Ministério da Educação (MEC), com a homologação da BNCC (Banco Nacional Comum Curricular), em 2017, incluiu as habilidades socioemocionais no ensino básico e, a partir de 2020, as escolas do país teriam que se adaptar às novas diretrizes, conforme nos explica Teixeira, em “Habilidades Sócio emocionais na Educação”. (2020, p. 53). O campo socioemocional proposto na BNCC possui 17 (dezesete) competências socioemocionais divididas dentro das 5 (cinco) macro competências: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. Por isso, durante o tempo que o indivíduo passa na escola, devemos analisar as inúmeras possibilidades de desenvolver suas habilidades, tanto cognitivas como emocionais.

O processo de escolarização nos últimos anos, vem acompanhando o excesso da tecnologia no cotidiano das crianças e jovens, e mesmo antes da pandemia, observa-se uma restrição na comunicação, nos processos interativos, que refletem na autonomia de crianças e adolescentes. A pandemia apenas corroborou esses aspectos, que podem ser observados nas aulas on-line, mas também pelas queixas escolares sinalizadas pelos pais, professores e coordenadores das escolas. O processo de comunicação e a convivência dos alunos, passou a ser restrita; pais e professores evidenciavam preocupações na ausência de comunicação por parte dos filhos e alunos.

Esse momento de pandemia, só intensificou uma situação que já vem se apresentando nos últimos anos- a ausência de habilidades sócio emocionais por parte de crianças e adolescentes. Cumpre observar que durante a pandemia, as escolas que fizeram parte desta pesquisa estavam com aulas on-line, e todas as atividades de intervenção realizadas foram on-line.

Nas escolas devemos valorizar mais os sentimentos, aprendendo a lidar com eles, respeitando as diferenças, olhando o outro com carinho e não com impaciências ou desprezo, dia após dia, em pequenas ações, em exemplos reais e concretos. Durante o tempo escolar, além dos diversos componentes curriculares ensinados pelos professores, os alunos também podem aprender sobre como lidar com as suas emoções, pois muitos ainda se encontram imaturos para vivenciar os desafios do mundo considerado real.

Esse estudo priorizou a reflexão do papel do psicólogo escolar, numa perspectiva preventiva do processo educacional, a fim de promover o desenvolvimento da potencialidade dos alunos nas dimensões afetiva, cognitiva e social, considerando o contexto biopsicossocial, assegurando

o aprimoramento das competências socioemocionais, considerando que a ausência de habilidades socioemocionais é evidenciada na ausência da comunicação, comprometendo os resultados de desempenho escolar.

Somos pessoas completas: com afeto, cognição e movimento, e nos relacionamos com um aluno também pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento. Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno. Torná-lo mais propício ao desenvolvimento é nossa responsabilidade. (Almeida, 2002, p. 86)

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, com intervenção psicoeducativa on-line. Os participantes da pesquisa foram alunos de uma Escola Técnica do Centro Paula Souza, e alunos de uma escola privada de São Paulo. Para a coleta de dados foi utilizada a observação e a intervenção psicoeducativa na modalidade online; nas intervenções psicoeducativas foram organizadas oficinas interativas que possibilitaram o uso das seguintes ferramentas: rodas de conversa, arte-educação, reflexões com vídeos e músicas, debates de temas geradores, dinâmicas de grupo, atividades lúdicas. O referencial teórico utilizado para a análise de dados foi a abordagem humanista de Carl Rogers.

A análise de dados utilizada foi a categoria de análise a partir da observação das oficinas interativas, que possibilitaram a compreensão do processo de comunicação que se evidencia na fala dos alunos cotidianamente. Os resultados tabulados por análise de categoria indicam que as oficinas possibilitaram a expressão de emoções, sentimentos e dúvidas, diminuindo ansiedade e o sofrimento psíquico dos alunos, e otimizando o processo de comunicação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de intervenção procurou promover um espaço de escuta ativa e acolhimento para as diversas dificuldades enfrentadas na pandemia. A perspectiva da Psicologia Escolar preventiva na escola, possibilita a otimização do aluno na sua dimensão afetiva, social, cognitiva e psicomotora, sinalizando uma melhor convivência, e uma melhora no processo de comunicação. Comunicação não diz respeito apenas a conteúdos de cunho

cognitivo e intelectual, mas refere-se, segundo Rogers (1983), “a algo mais ‘vivencial’, algo que abrange a pessoa inteira, tanto as reações viscerais e os sentimentos como os pensamentos e as palavras” (p.4). Ao relatar as dificuldades e conseqüências experimentadas nesse tipo de comunicação, Rogers (1983) afirma:

constato [...] que ouvir traz conseqüências. Quando efetivamente ouço uma pessoa e os significados que lhe são importantes naquele momento, ouvindo não suas palavras, mas ela mesma, e quando lhe demonstro que ouvi seus significados pessoais e íntimos, muitas coisas acontecem. (p.6).

Quanto ao aspecto das competências socioemocionais, as oficinas estimularam a expressão das emoções e o processo de comunicação e interação. O processo formativo das competências socioemocionais são tão importantes quanto a dimensão cognitiva, e desencadeia condições satisfatórias no processo de aprendizagem, e as oficinas psicoeducativas possibilitam o seu aprimoramento.

Cumpramos ressaltar que Rogers (1970) tem um estudo sobre os grupos de encontro cujo objetivo, é promover “o crescimento pessoal e o desenvolvimento e aperfeiçoamento da comunicação e relações interpessoais, através de um processo experiencial” (p. 14). O grupo de encontro é uma modalidade de atendimento grupal que tem como proposta auxiliar as pessoas interessadas em desenvolver e aperfeiçoar sua capacidade de comunicação e de relacionamento interpessoal. As oficinas interativas tiveram como objetivo possibilitar o desenvolvimento do processo de comunicação, melhorando a convivência social. É uma experiência intensa para os alunos, que interagem e, passam a ter uma escuta sobre o outro e também escutam a si próprios. O conteúdo das oficinas foi centrado na compreensão e expressão das emoções (Miguel, 2015). O cerne desta pesquisa, aborda as dificuldades de desenvolvimento das competências socioemocionais. A intervenção das oficinas psicoeducativas possibilitou que os alunos se expressassem, trazendo dificuldades na comunicação, na interação social, na convivência de grupo.

Durante as rodas de conversa, que ocorreram durante as oficinas, foi possível identificar que a maioria dos alunos sente necessidade de ser ouvido, pois no cotidiano da vida familiar a convivência é muito restrita, muitos comportamentos acontecem no automatismo dos deveres diários. As rodas de conversa possibilitaram a escuta sensível empática e atitude positiva incondicional, pois no cotidiano da vida familiar a convivência passou a

não ser frequente, e não há motivação no diálogo, na reflexão, incentivando a comunicação. Os alunos evidenciam necessidade de acolhimento, de um olhar atento, um abraço, estabelecer vínculos afetivos, que a ausência na sua vida familiar não propicia no cotidiano da vida diária. Rogers (1961) aponta que ter congruência, atitude positiva incondicional, compreensão empática, são os elementos facilitadores para uma melhor convivência, e consequentemente favorecem o processo de aprendizagem. As oficinas psicoeducativas se fundamentaram numa escuta empática, congruência e atitude positiva incondicional, favorecendo a interação no grupo, incentivando a expressão de sentimento e emoções e o processo de comunicação.

No decorrer das intervenções observamos que alguns alunos apresentavam necessidade em estar no centro das atenções, falando concomitantemente como numa competição, tamanha a necessidade de falar e ser ouvidos. Sentiam grande necessidade de acolhimento a fim de relatar as dores emocionais, medos, e sofrimentos ocorridos na pandemia. Relatavam com frequência a saudade que sentem do espaço escolar, afirmando que era o único lugar que mantinham relacionamentos sociais, participando do convívio com pessoas diferentes, conversando e ouvindo. Foi evidenciado que o diálogo que outrora aconteceria com pais e cuidadores, no processo educativo familiar, não está acontecendo, mesmo com a maioria dos familiares trabalhando em home office nesse período de pandemia, ou seja, estamos diante de um processo de ausência de comunicação na família.

As profundas e velozes transformações que a sociedade vive nas últimas décadas, provocadas, segundo Morin (2000) pelo desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicações que “encurtou o planeta”, provocam um movimento de repensar as instituições sociais, dentre elas a escola; entretanto, nem sempre as alterações paradigmáticas e os novos alicerces teóricos chegam até o chão da escola. A grande parte das instituições de ensino continua voltada para a preparação cognitiva e conteudista, visando o vestibular e o Enem, que estão no final do túnel. “Transformar o espaço escolar não é uma opção: é uma consequência inevitável do ‘efeito dominó’ em que estamos inseridos”. (ABED, 2014, p.7). Não se trata de descuidar dos conteúdos que compõem as grades curriculares das disciplinas escolares (que são muito importantes), mas de resgatar os demais aspectos do humano, reintegrando-o em suas múltiplas facetas constitutivas. Rogers (1974), aponta que precisamos considerar o indivíduo por inteiro, num processo de aprendizagem pervagante, que compreende todas as dimensões afetiva, cognitiva, social e psicomotora.

A análise de dados permite verificar que a comunicação entre pais e filhos, reduziu drasticamente durante a pandemia, assim como a ausência de trocas significativas, sobretudo na dimensão da convivência humana, que faz parte das prioridades do processo formativo na Educação (DEL PRETTE, 1999). Os alunos se encontram em isolamento social, além das prioridades pandêmicas, causado pela ausência de comunicação real e significativa, culminando em sintomas percebidos pelos próprios pais e pelos professores, citamos ainda a apatia, silenciamento e afastamento, ausência de trocas na convivência diária com seus pares. A todo o momento, ensinante e aprendente estão se encontrando e se transformando ao olharem para os objetos do conhecimento. Nas palavras da psicopedagoga argentina Sara Paín, “tudo começa na triangulação do primeiro olhar” (PAÍN apud FERNÁNDEZ, 1990, p.28).

Nas reflexões observadas durante as intervenções percebe-se na fala dos alunos o desejo de voltar a se encontrar com o grupo de amigos, para se abraçar e conviver novamente. Relatos como sinto saudades de conversar no pátio, na cantina da escola, nos corredores das salas de aula, são expressões sinalizadas nas oficinas. Almeida (2001) enfatiza em seus estudos que as conversas de corredor e os intervalos são situações de relações interpessoais intensas para os alunos. O espaço entre a sala dos professores e as portas das salas de aula proporcionam conversas informais que intensificam essas relações; as conversas de corredor são apontadas como momentos de interação muito ricos, geralmente mais ricos do que as reuniões maiores como o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A autora mencionada cita sua experiência como aluna e como profissional, destacando a necessidade de desenvolver determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir, falar e prezar.

Na tarefa de coordenação pedagógica, de formação, é muito importante prestar atenção no outro, nos seus saberes, nas suas dificuldades, nas suas angústias, no seu momento, enfim. [...] Há outra questão a considerar: a amplitude do olhar. Ou seja, há um olhar imediato de curto alcance, um olhar que nos faz chegar às pessoas e aos problemas do cotidiano. Mas há outro olhar, mais amplo, que nos faz projetar o futuro, o que desejamos construir a médio e longo prazo. (ALMEIDA, 2001, p. 71).

Cumprir citar a escola de “Summerhill” e as escolas antroposóficas, como pequenas “gotas no oceano” na proposta de uma abordagem integral

dos aspectos afetivos, cognitivos, sociais e psicomotores, promovendo com um currículo diferenciado o desenvolvimento pleno das competências socioemocionais. O resultado é que as trocas calorosas e significativas são necessárias para a compreensão de si e do outro, compreensão essa que se inicia com as trocas dialógicas, próprias da comunicação.

Dessa forma, as habilidades socioemocionais necessárias para viver em sociedade estão em prejuízo nesse momento, podendo resultar em dificuldades significativas no desenvolvimento biopsicossocial das crianças, adolescentes e jovens dessa época de pandemia em nosso país, ou dessas gerações.

Em uma sociedade como a nossa, em que os alunos passam, desde a mais tenra idade, várias horas de suas vidas na escola (tempo que está sendo ampliado, no Brasil, com a implantação da jornada de tempo integral e a obrigatoriedade do ingresso na escola aos quatro anos), cabe pensar no papel do ambiente escolar na promoção da saúde mental e física dos estudantes. Uma “escola suficientemente boa”, com “professores suficientemente bons” (parafraseando Winnicott) é uma alternativa institucional para combater os revezes decorrentes de condições familiares e sociais marcadas por carências afetivas, alimentares, materiais, muitas vezes envolvidas em violências de diferentes tipos e graus. (ABED, 2014: 112)

Nesse pensar o tempo que a criança fica na escola, devemos também considerar a formação de professores e sua qualificação, uma vez que o professor pode ser o facilitador na promoção do desenvolvimento das habilidades socioemocionais. GUSDORF (1995), argumenta que o professor queira ou não, torna-se um modelo para o aluno, em especial na sociedade contemporânea na qual os próprios pais delegam ao professor muitas responsabilidades, que o fazem ser muito importante na vida de cada um de seus alunos. Por isso, ao longo de toda a vida, o ser humano guardará uma saudade fiel daqueles que para muitos foram os primeiros sustentáculos da verdade, os guardiões da esperança humana. Assim, falar da importância das relações interpessoais na formação de professores, no momento atual, é de extrema relevância, uma vez que o palco das discussões na área educacional desvela a prioridade na modificação desse processo formativo, que tem como tarefa desafiadora formar o professor no e do mundo contemporâneo.

Almeida (2001, p. 79) já discutia a dimensão positiva do ouvir: “Quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção

de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos”. O olhar atento e o ouvir são pré-requisitos para uma fala significativa para o professor.

O quanto as pessoas, em diferentes contextos, principalmente no contexto de formação, querem ser consideradas, vistas, ouvidas, querem receber uma comunicação autêntica; enfim, o quanto elas desejam ser percebidas como pessoas no relacionamento, e quanto esse tipo de relacionamento traz como ganhos. (ALMEIDA, 2001, p. 77).

No desenvolvimento das competências socioemocionais, professores, pais, coordenação pedagógica devem estar envolvidos no processo para o aprimoramento das competências socioemocionais, otimizando a convivência social, e os níveis de comunicação como uma possibilidade diária no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou uma compreensão do papel do psicólogo escolar na perspectiva preventiva, considerando a importância do desenvolvimento socioemocional dos alunos. A pandemia fez com que alunos de todas as faixas etárias estivessem dentro de casa, isolados da convivência diária que a escola promove, diminuindo as habilidades socioemocionais, da comunicação, da empatia e da convivência humana. Este estudo sinaliza a urgência de pais e educadores estarem atentos ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais no pós-pandemia, assim como a importância da psicologia educacional na concepção preventiva, para desenvolver competências e habilidades socioemocionais dos alunos, priorizando a saúde mental.

Desenvolver habilidades socioemocionais no campo da escola requer a construção de valores de forma consistente, e para isso as oficinas interativas foram o caminho de percurso nesta pesquisa. Num primeiro momento o contato nas aulas on-line permitiu uma observação ampla do cotidiano escolar diário. A observação nas aulas na modalidade on-line, permitiram identificar que as crianças precisam aprender a lidar com as emoções, principalmente durante a pandemia quando as aulas passaram a ser on-line e a convivência diária deixou de fazer parte do processo cotidiano dos alunos.

As oficinas interativas permitiram que os alunos se expressassem, sinalizando suas angústias, medos e todas as consequências do isolamento social que o momento pandêmico exigiu. Os recursos utilizados nas oficinas com vídeos interativos, dinâmicas de grupo e atividades de arte-educação, possibilitaram o encontro dos alunos mesmo fisicamente afastados, nas aulas on-line. A intervenção passou a ser um espaço de construção da afetividade e criação de vínculos, unidos pelo desafio das atividades interativas com uma integração prazerosa. Na comunicação dos alunos aspectos como “queria dar um abraço” foram substituídos pelo abraço virtual, momento no qual os alunos foram incentivados a escrever cartões virtuais como demonstração de carinho e vínculo afetivo.

Os alunos do Ensino Médio apresentam uma angústia que é sair da escola sem sequer ter vivenciado as experiências de grupo, e também o temor de não saber o que fazer depois que o ensino médio terminar. As oficinas deram voz aos alunos, enfatizando relevância aos seus anseios, desenvolvendo ações de autoconhecimento e tomadas de decisão em relação a sua escolha profissional, com um olhar diferenciado para seus objetivos pessoais e profissionais. As atividades desenvolvidas promoveram o autoconhecimento e protagonismo do aluno; o desenvolvimento do senso crítico e relações consistentes de maneira responsável.

O mais importante é considerar que fortalecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais se torna essencial para preparar jovens estudantes para o futuro, e que certamente vai requerer que eles saibam se conhecer para agir e gerar impacto na sociedade. O diferencial das oficinas interativas foi o acolhimento e o envolvimento do grupo de alunos, o ouvir ativo, a empatia, a atitude positiva incondicional, permitindo a todos sentirem-se percebidos, valorizados, e incentivados a se comunicar, a expressarem seus medos, suas dificuldades e temores, que dificultavam a convivência e o processo de comunicação.

Rogers (1971), parte do pressuposto de que o ser humano tem uma propensão para crescer em uma direção que engrandeça a sua existência, garantindo a manutenção de si mesmo; portanto o ser humano tende à autorrealização. Para isso fundamenta conceitos essencialmente importantes, que são a empatia, a congruência e a consideração positiva incondicional. A empatia é o conceito que corresponde a olhar o outro como se fosse visto do seu interior, captando sua forma peculiar de analisar e interpretar o ambiente externo. A congruência significa ser transparente na relação, expondo seus sentimentos mais profundos, sem fachada. A consideração

positiva incondicional que consiste em aceitar as expressões negativas, desprovidas de prazer como uma condição de aconchego, que é o sentimento que se nutre quando são expressos os sentimentos positivos. Essa forma de interação acolhedora garante uma relação afetiva satisfatória, favorecendo a relação que se intensifica, se solidifica, em qualquer instância, sobretudo no processo ensino-aprendizagem. Nessa reflexão das atitudes facilitadoras de Rogers, é possível estabelecer uma conexão com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais; os alunos são acolhidos, ouvidos de forma empática, sentem-se seguros e valorizados a se expressar e estabelecer uma comunicação mais genuína.

A pandemia modificou drasticamente o processo da convivência diária, e todas essas condições facilitadoras para a convivência e acolhimento se dissiparam, ficando o aluno num processo de isolamento social, medo, insegurança, sentindo-se desvalorizado, perdendo a confiança em si mesmo, reduzindo o processo de comunicação. Os alunos durante as oficinas acabam falando mesmo sentindo vergonha, não querem ser o centro das atenções, não querem ser notados; mas ao mesmo tempo expressam que se sentem sozinhos, abandonados, não se sentem valorizados. Observa-se a contradição, querem ser valorizados, querem ser percebidos, mas não querem ser notados, não querem ser o centro das atenções, por medo; medo de ser ridicularizado, medo de ser contestado, de não ter argumentos sólidos, de não ter repertório semântico no processo de comunicação.

A conclusão desta pesquisa é que os alunos da educação básica necessitam de atividades interativas para desenvolverem suas competências socioemocionais; o conteúdo didático não é suficiente para otimizar competências emocionais. As oficinas interativas possibilitaram o processo de colaboração, criatividade, comunicação, proatividade, perseverança, dedicação, onde o acolhimento, a formação de vínculos, fez com que os alunos se sentissem valorizados e incentivados a se comunicarem, diminuindo seus medos, suas resistências.

Cumpramos observar que as oficinas psicoeducativas também tiveram um papel importante no aspecto da prevenção para o psicólogo escolar: prevenção na aprendizagem, porque sinalizaram sentimentos e emoções que se não forem trabalhados na sala de aula, mas, podem comprometer o processo de aprendizagem. A relação cognição *versus* emoção e dialética no processo de aprendizagem. Os alunos não aprendem porque suas angústias e emoções interferem na cognição.

Por fim, essa pesquisa aponta a importância da contribuição deste estudo, que enfatiza o papel do psicólogo na perspectiva preventiva da educação, direcionando atividades que possibilitem o desenvolvimento de competências socioemocionais, no cotidiano escolar, a fim de que a convivência humana e o processo de comunicação voltem a fazer parte da vida diária dos alunos da Educação Básica, aprimorando os quatro pilares da educação apontados por DELORS(1996) aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: Almeida, L. R.; Bruno, E; Christov, L. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2001

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar Educacional**. São Paulo: ABRAPPE, vol.12, 2008.

BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar Educacional**. Maringá: 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica** 2. ed. rev. – Brasília: CFP (2019).

DEL PRETTE, ZILDA. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? Em R. S. L. Guzzo (Org.). **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**. Campinas: Editora Alínea, 1999.

DELORS, Jaques. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional.** São Paulo: Editora Alínea, 2005.

MARTÍNEZ, A. M. **O que pode fazer o psicólogo na escola?** Brasília: 2010.

MIGUEL, F. K. (2015). **Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional.** Psico-usf, 20(1), 153-162.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ROGERS, C. R. **Grupos de encontro.** 9ª edição, 2ª tiragem. São Paulo: Editora WMF Martins-Fontes, 1970.

_____. **Liberdade para aprender.** Trad. de Edgar de Godoi da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1971.

_____. **Remarks on the future of client-centered therapy.** In: WEXLER, D; RICE, I. *Inovations in client-centered therapy.* Nova York: John Willey and sons, 1974.

_____. **Um jeito de ser.** Reimpressão. São Paulo: E.P.U., 1983.

_____. (1961/1997) **Tornar-se Pessoa.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.

TEIXEIRA, Antônia Benedita. **Habilidades socioemocionais na educação: Appris.** 1 ed. Curitiba, 2020,147p.

PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA: PROMOVENDO MUDANÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR

COUTO, LÚCIA MACIEL

Graduada em Educação Física pelo UNIVAG, Especialista em Gestão escolar e Coordenação Pedagógica pela UGF; Especialista em Docência do Ensino Superior pela FAUC; Mestre em Ensino pela UNIC/UFMT. E-mail: luciadancemaciel@hotmail.com

MONTEIRO, EDENAR SOUZA

Doutora em Educação pela UFMT, Docente do Mestrado em Ensino na Universidade de Cuiabá. E-mail: edenar.m@gmail.com

RESUMO

O presente estudo propõe apresentar práticas construtivas e reflexivas sobre os conflitos existentes na escola, como ferramentas de atuação nas resoluções de conflitos em um espaço educacional, onde a visão sobre os conflitos vem se tornando um problema dentro da comunidade escolar. As práticas restaurativas são ferramentas que por meio de um processo voluntário, o indivíduo transforma os conflitos negativos em reconstrução de aprendizados construtivos e positivos. O estudo está pautado em revisões bibliográficas que tratam do assunto e pontuam como principais resultados a utilização das práticas restaurativas a exemplo da mediação de conflitos, os círculos de paz e a comunicação não violenta como processo de reconstrução e transformação para a comunidade educacional de maneira pacífica, humanizada e construtiva.

Palavras-chave: Conflitos; Violências; Convivência escolar; Práticas restaurativas, Ensino aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Há um número expressivo de conflitos no ambiente escolar, muitos advêm da falta do diálogo e empatia nos ambientes de convivência social. Tais conflitos promovem um espaço hostil, agressivo e pouco produtivo na comunidade escolar, causando violências psicológicas, sociais e físicas. O diálogo entre os profissionais da educação, estudantes e familiares geram um espaço harmonioso e propício para uma cultura de paz.

Quando ocorre o conflito, imediatamente tenta-se achar o culpado e, conseqüentemente, logo vem os julgamentos. O diálogo imediatamente desaparece, no entanto, se pararmos para ouvir atentamente as partes, na busca de compreender e atender as necessidades mútuas, utilizando-se as ferramentas corretas, de forma construtiva, provavelmente teremos uma resolução para o caso e as partes serão contempladas com a reflexão e o aprendizado sobre o ocorrido.

O conflito é inerente ao ser humano, por isso, entender de onde ele vem é, de fato, a melhor maneira de conseguir mediá-lo.

De acordo ROSENBERG (2019, p.166) “Se enxergarmos os outros como seres humanos, podemos os conectar com quem quer que seja.”, isso demonstra como a prática do diálogo e da escuta ativa, podem trazer melhorias no aprendizado e fortalecimento nos vínculos socioemocionais.

Identificar os sentimentos se torna importante em um conflito para saber se a necessidade foi atendida, os sentimentos são a razão pela qual os motivos se sustentam. Podemos usar um diálogo rotineiro entre duas pessoas para exemplificar, uma está falando e a outra está escutando, porém, mexendo no celular ao mesmo tempo, essa atitude faz com que a pessoa que está falando se sinta mal, por sentir que a outra não está prestando atenção no que ela está dizendo, em diversas situações isto pode causar um conflito, uma discussão e até chegar a uma violência física ou verbal.

Utilizando a CNV, a pessoa irá observar a situação sem julgar o motivo pelo qual aquela pessoa não está prestando atenção em sua fala, demonstrará seu sentimento de mágoa, ou chateação, ou incômodo pelo fato da falta de interesse, do uso do celular no momento do diálogo, demonstrar a necessidade que ela tem de ser ouvida com a devida atenção, sem a distração do celular, ou de deixar o outro tranquilo com a ideia de aquele não ser o momento para aquela conversa e fazer um pedido aberto sem cobrança,

que gostaria se fosse possível, de conversar olhos nos olhos, para sentir que está sendo ouvida ou que se não for o momento, conversar em outro tempo.

Ao fazer o uso da CNV, fortalecemos as relações, pois agimos com empatia e amorosidade, temos uma fala honesta e compassiva para com o outro, os diálogos e convivências passam a ser mais produtivos e construtivos. Se pensarmos em construir pontes ao invés de muros, possibilitamos mais diálogos positivos e as transformações dos conflitos em processos de igualdade e compassividade, conforme diz ROSENBERG, (2019).

Estudos e pesquisas apontam que existem maneiras educativas e construtivas para diminuir os conflitos escolares e promover mudanças, mas para que isso ocorra é necessário que a comunidade escolar esteja aberta a ampliar o olhar para além, repensando os pensamentos e ações perante si e o outro.

O uso das práticas restaurativas, como mediação, círculos, comunicação não violenta, entre outras, no ensino aprendizagem trará um crescimento educacional e conseqüentemente uma diminuição da violência na comunidade escolar. PRANIS, (2010, p. 25) diz que “Os círculos se valem de uma estrutura para criar possibilidades de liberdade”, onde o ser humano se propõe a revelar os medos, anseios, alegrias, conquistas, reconhecendo e se libertando “para agir segundo nossos valores mais fundamentais”.

A importância desse trabalho, se faz porque busca apresentar ferramentas para se construir uma cultura de paz dentro da comunidade escolar, por meio de círculos de diálogos e mediações dos conflitos. Esta pesquisa possui relevância, devido ao grande índice de violências nas unidades escolares, tais violências ocorrem com estudantes, profissionais da educação e familiares e acabam interferindo na convivência social, familiar e escolar.

A utilização das práticas restaurativas citadas anteriormente, são de grande importância, pois por meio delas o indivíduo pode construir e reconstruir novas maneiras de conduzir seus conflitos, pensamentos, palavras e ações. São resultados palpáveis que promovem a empatia e autoempatia, na busca da cocriação do ser humano aberto ao diálogo, à escuta ativa, atendendo às suas necessidades e aceitando o outro sem julgamentos ou preconceitos.

A produção deste estudo está calcada em estudos bibliográficos e experiências escolares, buscando-se entrosamento dialético com autores que compartilham da proposta de mudança por meio das práticas restaurativas que envolvem respeito, diálogo, escuta, honestidade, cuidado com o outro, conforme o ponto de vista de PRANIS (2010).

Buscou-se trazer dados estatísticos sobre as violências nas unidades escolares públicas do estado de Mato Grosso, fazendo um aporte para a necessidade de se obter novas ferramentas nas práticas educacionais promovendo uma diminuição dos conflitos, violências, assim, oportunizando o autoconhecimento e a empatia.

FREIRE (2001) já dizia, que educação não muda o mundo, mas a educação promove a mudança do ser humano que transforma o mundo. Neste contexto, vislumbra-se que as ferramentas das práticas restaurativas podem promover mudanças no indivíduo e conseqüentemente nas suas ações e modo de enxergar o mundo, porém, certas mudanças demandam uma percepção sobre nosso modo de ver, ser, pensar e fazer as coisas.

De acordo com a BNCC, (2018), a educação é a construção contínua do ser humano e a integração de todas as dimensões da nossa vida: saberes, aptidões, habilidades, competências, capacidades de discernimentos e de ações.

Educar é contribuir para o aperfeiçoamento intelectual, profissional e emocional do indivíduo, proporcionando uma formação humana integral, contribuindo nas aprendizagens essenciais e indispensáveis, a fim de consubstanciar, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, segundo as orientações educacionais:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BNCC 2018, p.463)

Na vida social precisamos aprender a viver e a conviver orientados por normas e, como vimos, é um desafio da educação ensinar o “aprender a viver juntos”.

Segundo DELORS, (1998), em seus estudos apresenta a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida, as quais estão fundamentadas em quatro pilares para educação para século XXI, tais como: aprender a

conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Pensar educação de uma maneira integral, extrapolando os muros da sala de aula, na busca do enriquecimento dos conhecimentos pessoais, interpessoais e em comunidade.

Dialogando com DELORES, (1998), no mundo atual, o “aprender a conhecer” relaciona-se com as competências cognitivas, a dinâmica do ensino-aprendizagem está em despertar a curiosidade, promover o entusiasmo conhecendo por meio do erro, dos acertos, das reflexões e das responsabilidades pelas suas ações.

“Fazer”, vem do desenvolvimento das competências produtivas, aprender a desenvolver a comunicação, o diálogo, a cooperação, por meio da consideração com o outro e da percepção de suas necessidades, é o ponto de partida para este ensino-aprendizagem.

“Aprender a ser”, correlaciona-se com as competências pessoais, “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade” conforme DELORS, (2003, p.97), o que está implícito no desenvolvimento do autoconhecimento, autoconceito, autonomia e autoestima do ser humano.

“Aprender a conviver”, é um importantíssimo aprendizado, visto que, está ligado às competências relacionais, relacionar-se com os outros, administrar os conflitos, significa também aprender a ter uma maior consciência e responsabilidade social, desenvolvendo empatia, apreciação pela diversidade, respeito pelos outros e espírito de solidariedade e cooperação. Pensando nos pilares da educação, vimos também a necessidade de discorrer sobre o trabalho que deve ser realizado nas escolas, bordando a descentralização, promovendo as habilidades dos estudantes para além dos muros.

Segundo o Conselho Nacional de Pesquisa Americano - National Research Council – NRC (2009), que propõe trabalhar as habilidades divididas em três conjuntos, sendo eles, cognitivas, intrapessoais, interpessoais (interdependência), como tarefa fundamental da escola, conforme estamos vivenciando os tempos de multi-informações e super acesso.

As habilidades cognitivas trabalham o pensamento crítico, análise e interpretação, resolução de problemas não rotineiros e tomada de decisões racionais e éticas, as habilidades intrapessoais atuam no autocontrole; reflexão sobre as próprias ações e flexibilidade comportamental, as habilidades interpessoais (interdependência) agem na interação social, sensibilidade,

tolerância à diversidade, no respeito, na capacidade de cooperar, de evitar conflitos ou de saber resolvê-los pacificamente.

A educação precisa preocupar-se mais com o socioemocional, cultivando com ética e valores; ressignificando em sua totalidade, alcançando todos os envolvidos na comunidade escolar.

A BNCC, (2018) nos orienta, enquanto profissionais da educação, que devemos pensar educação a partir das competências que os estudantes devem atingir durante sua trajetória de aprendizagem e desenvolvimento educacional, pensar nos conhecimentos adquiridos a partir dos campos de experiências vivenciados pelos estudantes, entre os cinco campos de experiência a serem contemplados, trago um olhar para o primeiro campo “Eu, o outro e o nós”, no qual desde as séries iniciais se trabalha com a interação com os pares e adultos, no intuito de construir com os pequenos seu modo de agir, pensar e sentir, a partir das novas perspectivas e pontos de vista.

Seguindo essa trajetória, a transição das etapas escolares e de crescimento do indivíduo deve-se ter muita atenção para garantir o equilíbrio entre as mudanças entre as fases da vida, os aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, de maneira a garantir integração e continuidade nos processos de aprendizagens, com um olhar às singularidades, às diferentes formas de aprender, pensando na progressão da consolidação, expectativas e ampliação das experiências adquiridas.

É importante pensar na autonomia dos estudantes no que tange às condições e ferramentas de interagir criticamente com diferentes conhecimentos, possibilitando que se tornem indivíduos protagonistas, transformadores de uma sociedade melhor, mais justa e mais humana, contribuindo para a construção de seus projetos de vida em relação ao seu futuro.

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas. (BNCC, 2018, p.462).

As dimensões e subdivisões de aprendizados instituídas na Base Nacional Comum Curricular estão presentes no rol das dez competências gerais da educação básica que todas as escolas deverão contemplar em seus currículos, para articular sobre a construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades na formação de atitudes e valores dos estudantes,

foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século.

Entretanto, para que isso ocorra, é fundamental a promoção da educação socioemocional nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola. Podemos exemplificar essa fundamentação por meio das competências 8 – Autoconhecimento e Autocuidado e 9 - Empatia e Cooperação, que dizem:

Conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se, cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (BNCC, 2018 p.10).

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018 p. 10).

Esse desenvolvimento do indivíduo se dá a partir da relação construída com os outros e principalmente consigo mesmo, sua identidade, os valores éticos e morais, a convivência social e a responsabilidade de gerir seus sentimentos e necessidades, sem julgamentos ou discriminações.

ROSENBERG, (2019, p. 210), pontua que “À cada interação, conversa e pensamento, vemo-nos diante de uma escolha: promover a paz ou perpetuar a violência”. A Paz na escola nos remete ao respeito entre todos que convivem na comunidade escolar, refletindo relações dialogadas e transparentes, que levem o ensino aprendizagem a um resultado de reconhecimento do aluno como ser em formação, sujeito e protagonista da sua própria história.

A cultura de Paz é definida segundo a ONU, (1999), como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações.

Uma Cultura de Paz, dentro do espaço educacional, não significa ausência dos conflitos, mas sim promover as habilidades do diálogo, do respeito e compreensão mútua.

Partindo deste princípio, acreditamos que as escolas devam pensar em seus planejamentos educacionais, ensinos e aprendizagens, considerando os conflitos internos, meios de resoluções de conflitos e formas de se trabalhar

as competências já frisadas pela BNCC, (2018), que contribuam para a construção e reconstrução do ser humano como “ser humanizado” como dizia o mestre Paulo Freire.

O modo como lidamos com nossos conflitos pessoais e a percepção sobre como vemos ou julgamos o outro, as mudanças nos conduzem a um ambiente harmonioso e produtivo, seja ele introspectivo ou em comunidade.

Uma pesquisa cedida pela Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso, por meio do Núcleo de Mediação Escolar, realizada com 64,58% das unidades escolares do estado, no período de setembro a novembro de 2019, demonstra porcentagens altas e expressivas sobre diversas violências. Essas violências necessitam com urgência de um olhar especial e sistêmico, pois a grande maioria dos conflitos geram violências psicológicas, físicas, simbólicas, patrimoniais, entre outras, e, acontecem em sua grande maioria por desestrutura familiar, problemas socioeconômicos, falta de pertencimento do indivíduo no seu ambiente familiar, social ou cultural, entre outros. Os números apontam casos de violências autoprovocadas com: 15% de suicídio, 72% de bullying e 65% de autolesão ocorridos entre estudantes, profissionais da educação e familiares.

Acreditamos que todo conflito pode e deve ser confrontado, porém de forma construtiva e pacífica. “Os conflitos fazem partes da natureza humana, sejam eles simples ou graves, devem ser vistos como oportunidade de mudanças e crescimento”. (CNMP, 2014, p. 09).

Eles estão presentes no contexto escolar, que são lugares privilegiados para a disseminação de valores e construção do conhecimento, que busca a educação integral do indivíduo nas suas competências gerais, cognitivas, acadêmicas, intelectual e física social. Por isso devemos apresentar ferramentas, estratégias e habilidades para que possibilitem o gerenciamento pacífico dos conflitos.

Trago aqui uma vivência escolar, com uma turma de alunos de ensino fundamental, para alicerçar este ensaio. Na ocasião, uma menina havia sido segurada por um grupo de alunos da outra sala que queriam que ela executasse uma atividade a qual ela não gostaria de fazer. Seus colegas de sala viram a situação, alguns ajudaram, outros ficaram apenas observando, sem atitudes. Ao chegar na sala de aula, deparei-me com a turma inquieta e conflitante, foi quando pude perceber que algo havia ocorrido fora dali, porém estava repercutindo na sala de aula.

Foi solicitado que a aluna contasse o fato ocorrido e como havia se sentido, enquanto seus colegas apenas escutariam com atenção e respeito

seu relato, logo após, os colegas puderam pensar depois de ouvir e aí sim falaram o motivo que os levaram àquelas atitudes, e como se sentiam após ouvir os sentimentos da colega. Todos na sala puderam compartilhar da experiência de transformação do conflito em oportunidade de aprendizado. Os estudantes se sentiram melhores, pois houve o entendimento, acolhimento e resolução do conflito de forma pacífica e reflexiva.

Percebemos que o uso de ferramentas como o diálogo, a escuta ativa e a comunicação não violenta, foram instrumentos restaurativos para a construção de um novo olhar, pensar e agir sobre o conflito ocorrido.

Conforme o CNMP (2014), as práticas restaurativas gerenciam os conflitos, por meio de um facilitador, que se mantém na neutralidade e sem julgamentos, agindo com imparcialidade, auxiliando as partes com o diálogo visando a transformação nas relações. Algo novo, muda o indivíduo, no modo de ver o mundo, no jeito de conduzir as coisas, falar com o outro e na reflexão sob as ações.

O CNMP, (2014, p.62), nos apresenta algumas ações importantes para a construção desse espaço mais seguro e pacífico:

1. um aprimorar, fortalecer e priorizar a boa conexão entre escola família comunidade, principalmente com o fortalecimento dos conselhos escolares e com uma maior participação dos pais no espaço escolar;
2. realizar atividades contínuas que possam melhorar o vínculo interno nas unidades escolares e tornar pacíficos os ambientes escolares, sobretudo com fortalecimento dos grêmios estudantis, dos conselhos escolares e de classe
3. construir coletivamente as regras da convivência escolar, através de círculo de diálogos ou assembleias;
4. democratizar a escola e tornar democráticos os espaços do sistema escolar;
5. fortalecer a cidadania e a participação nas atividades escolares, construindo canais que permitam o protagonista de todos;
6. aprimorar o vínculo interno nas relações humanas, priorizando o diálogo e a cooperação entre todas as pessoas da comunidade escolar;
7. aperfeiçoar competências e habilidades que permitam uma boa comunicação e um bom diálogo entre todos;
8. construir soluções alternativas e pacíficas aos conflitos, para que não terminem em violência;

9. construção de conteúdos e atividades pedagógicas que sejam contexto alisados e façam sentido para os alunos;
10. criar redes informais de apoio à criança e adolescentes em situação de vulnerabilidade e manter uma boa articulação com a rede Inter setorial de atendimento da escola, a escola também é parte.

Os profissionais da educação e familiares devem mostrar que estão presentes, para apoiar o outro, seja esse outro familiar, colega de trabalho ou estudante, deve agir com calma e paciência, demonstrando empatia e compreensão para com o outro e consigo mesmo.

A comunicação não violenta, ou CNV como também é chamada, inicialmente desenvolvida por Marshal, em 1984, que teve um grau de parentesco e vivência com Mohanda Ghandi, que muito contribuiu par suas reflexões a respeito do ser humano e suas trocas de informações para resolver os conflitos, a relação da compassividade com a maneira violenta de resposta e como as pessoas permanecem nesta natureza compassiva mesmo em circunstancias penosas.

Demonstra a Comunicação não violenta como uma das ferramentas das práticas restaurativas e traz como princípios a coragem, o amor e a verdade, abordando os elementos de forma processual sobre a observação, os sentimentos, as necessidades e o pedido, os quatro pilares OSNP: a observação, que deve ser isenta de qualquer tipo de julgamento e ser o mais precisa possível, devemos nos ater aos fatos reais para não deixar dúvidas sobre as falas; o sentimento, o qual precisamos falar e expressar como nos sentimos sobre determinado acontecimento, o que pode ser muito complexo, visto que não fomos educados a demonstrar nossos sentimentos aos outros; a necessidade, expressar o que não foi atendido no conflito, é necessário ter a consciência de que o que os outros fazem ou dizem, nem sempre é a verdadeira causa das nossas angústias, raivas ou sofrimentos, pode ser o estímulo mas, não a real verdade do sentimento escondido e por fim o pedido, que após identificarmos a real necessidade presente ali, formulamos e realizamos o pedido, que jamais pode ser confundido com uma exigência ao outro pois ele não tem a obrigação de atender o pedido é algo que faz sua vida melhor ou que tem a enriquecer o relacionamento entre as pessoas envolvidas em um conflito.

ROSENBERG, (2019), pontua que ela nos ensina a olhar com cuidado, a ponto de conseguirmos identificar os comportamentos do outro, para

assim formularmos o que desejamos do outro ou de nós mesmos e isso é transformador.

Este estudo demonstrou que existem muitos conflitos na comunidade escolar, eles advêm de situações mal esclarecidas, necessidades e sentimentos não atendidos e promovem um ambiente violento, conflitante e desacreditado. Podemos afirmar que, se não entendemos o nosso próprio sentimento, não conseguimos atender nossas necessidades ou a deixamos de lado, como poderemos ouvir, acolher e ajudar o outro? Ademais, como criar um ambiente confiante, produtivo e disseminador de uma cultura de paz?

Inspirado no trabalho de PRANIS (2010), bem como nos estudos de FERNANDES, (2020), a metodologia dos círculos advêm de muitos séculos atrás, nossos ancestrais já o faziam na busca do calor do fogo, inspiradas nos indígenas norte-americanos, as famílias o utilizam em seus encontros à mesa, ressaltando a valorização, o respeito, a conexão, o apoio e vínculos mútuos.

Historicamente nos Estados Unidos em Minnessota, os círculos de construção de paz foram introduzidos como filosofia da Justiça Restaurativa, atuando na compreensão dos danos, promoção do bem-estar e segurança de todos, os círculos se difundiram e expandiram, numa ampla gama cultural de comunidades, chegando nas escolas, igrejas, associações de bairros e famílias de forma espontânea e restaurativa.

As práticas restaurativas trazem por meio da mediação de conflitos, círculos de diálogos, Comunicação não violenta e outras ferramentas, oportunidades de promoção a mudanças, no indivíduo e meio social em que vive.

De acordo com o 1º art. da Declaração da ONU sobre uma Cultura de Paz, 1999, “Uma cultura de paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: a) no respeito a vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação (...).”

Este estudo demonstra que os conflitos fazem parte do ser humano e são processos naturais, inevitáveis e necessários, podem ser conduzidos positivamente, promovendo mudanças ou não, o que geraria mais violências.

Constatou-se que um ambiente social seguro, pacífico e respeitoso, promove aprendizagens, empatia e o autoconhecimento, diminuindo também os índices de violências.

Inferiu-se que o uso das práticas restaurativas, por meio da mediação de conflitos, círculos de paz, diálogos, comunicação não violenta, entre

outras na comunidade escolar, se faz necessário, pois promoverá mudanças no indivíduo e meio social, acreditando que compreendendo os motivos que geram os conflitos, eles serão entendimentos e resolvidos, promovendo uma cultura de paz, com seres humanos altruístas, protagonistas e conscientes a promover a mudança na sociedade.

METODOLOGIA

Este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, utilizando como método dialético (MARCONI; LAKATOS, 2005), que busca aporte teórico em autores como: Abramoway (2002), HEREDIA (1999), ROSENBERG (2019), BNCC (2018), CHARLOT (2002), FANTE (2005), PRANIS (2010), dentre outros estudiosos têm disseminado importantes contribuições em pesquisas na área da mediação de conflitos e violências escolares, buscando inovações no meio da aprendizagem inovadoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A BNCC, (2018) nos orienta, enquanto profissionais da educação, que devemos pensar educação a partir das competências que os estudantes devem atingir durante sua trajetória de aprendizagem e desenvolvimento educacional, pensar nos conhecimentos adquiridos a partir dos campos de experiências vivenciados pelos estudantes, entre os cinco campos de experiência a serem contemplados, trago um olhar para o primeiro campo “Eu, o outro e o nós”, no qual desde as séries iniciais se trabalha com a interação com os pares e adultos, no intuito de construir com os pequenos seu modo de agir, pensar e sentir, a partir das novas perspectivas e pontos de vista.

Seguindo essa trajetória, a transição das etapas escolares e de crescimento do indivíduo deve-se ter muita atenção para garantir o equilíbrio entre as mudanças entre as fases da vida, os aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, de maneira a garantir integração e continuidade nos processos de aprendizagens, com um olhar às singularidades, às diferentes formas de aprender, pensando na progressão da consolidação, expectativas e ampliação das experiências adquiridas.

É importante pensar na autonomia dos estudantes no que tange às condições e ferramentas de interagir criticamente com diferentes conhecimentos, possibilitando que se tornem indivíduos protagonistas, transformadores de

uma sociedade melhor, mais justa e mais humana, contribuindo para a construção de seus projetos de vida em relação ao seu futuro.

As reflexões de FANTE (2005), nos dizem que para obter êxito na diminuição da violência e conflitos nas escolas é indispensável que se desenvolvam alguns projetos como implementação de trabalhos de conscientização com os estudantes, estimulando a educação dos sentimentos e a valorização das relações interpessoais.

Ainda dialogando com FANTE (2005) em escolas brasileiras, demonstraram que os estudantes acreditam que reproduzem na escola a violência vivida em casa, os professores corroboram essa opinião, afirmando que o contexto familiar e também o contexto social influenciam no comportamento dos alunos.

Contudo, os estudos de DIAS (2012), evidenciam que não existem soluções simples para resolver a questão da violência entre os pares no contexto escolar, visto que nenhuma medida isoladamente seria eficaz, argumenta ainda, que a ausência de supervisão dos adultos no cotidiano de crianças e adolescentes, são fatores que contribuem para o comportamento agressivo ou submisso das crianças, além disso a não participação da vida escolar e afetiva das crianças os tornam emocionalmente distantes e desinteressados e não percebem quando as crianças são vítimas ou agressores no contexto escolar.

O desenvolvimento do indivíduo se dá a partir da relação construída com os outros e principalmente consigo mesmo, sua identidade, os valores éticos e morais, a convivência social e a responsabilidade de gerir seus sentimentos e necessidades, sem julgamentos ou discriminações.

ROSENBERG, (2019, p. 210), pontua que “A cada interação, conversa e pensamento, vemo-nos diante de uma escolha: promover a paz ou perpetuar a violência”. A Paz na escola nos remete ao respeito entre todos que convivem na comunidade escolar, refletindo relações dialogadas e transparentes, que levem o ensino aprendizagem a um resultado de reconhecimento do aluno como ser em formação, sujeito e protagonista da sua própria história.

Nesse contexto, evidencia-se que esses estudos são importantes e significativos para que revejam as ações no sentido de prevenir e combater a violência, busquem a proximidade entre estudantes e profissionais da educação, promovendo a resolução de conflitos pacífica e construtiva, proporcionando a conscientização sobre o tema por meio de formações e práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar a paz nas escolas nos remete à busca do ser humano em entender que os conflitos são inevitáveis, porém podemos lidar com eles sem violência, de maneira solidária e compassiva, aprendendo do diálogo, da transparência pessoal, pode-se melhorar a convivência e minimizar as violências no ambiente educacional.

LEITE, (2017), nos demonstra princípios que aluno e professor podem alcançar uma aprendizagem significativa crítica, conhecendo a linguagem como uma forma substancial e fixadora, aprendendo através da superação, assimilando e reconstruindo os saberes prévios e novos, utilizando ferramentas diversas e inovadoras, buscando um ensino moderno, relevante e atraente. A escola é o espaço onde o estudante busca seu pertencimento, seu lugar na sociedade e em seu papel na vida, é o reflexo da transformação do reconhecimento do estudante como um ser em formação, chamando ao desafio de estimular um juízo crítico, um sujeito protagonista da sua própria história e seguro de sua identidade.

Neste contexto, vislumbra-se que as ferramentas das práticas restaurativas que podem promover mudanças no indivíduo e conseqüentemente nas suas ações e modo de enxergar o mundo, porém, certas mudanças demandam uma percepção sobre nosso modo de ver, ser, pensar e fazer as coisas. O modo como lidamos com nossos conflitos pessoais e a percepção sobre como vemos ou julgamos o outro, as mudanças nos conduzem a um ambiente harmonioso e produtivo, seja ele introspectivo ou em comunidade.

As Práticas Restaurativas inspiram modos diferentes de ser e estar no mundo reafirmando o compromisso de respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, ouvir para compreender, preservar o planeta e redescobrir a solidariedade no sentido da cultura da paz em todos os espaços, irradiando atividades de tolerância, solidariedade e diálogo. (DELORES, 2003, p.45).

Dessa maneira, as práticas restaurativas, como mediação de conflitos, círculos restaurativos e comunicação não violenta, buscam minimizar os índices de violências ocorridos nas unidades escolares e propiciar um aprendizado sobre como perceber o conflito individual, como a melhor forma de se conseguir mediá-lo, falaremos a seguir, um pouco sobre os círculos restaurativos, que são uma ferramenta/ método que auxiliam na mediação e transformação dos conflitos e espaços comunitários, buscando uma cultura de paz e construção do ser enquanto pessoa, humano e capaz de lidar com seus próprios medos e anseios.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017.

CHARLOT, Bernard; ÈMIN, Jellab, Aziz (Coord.). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Mason 7 Armand Colin, 1997.

CHARLOT, Bernard; ÈMIN, Jellab, Aziz (Coord.). *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, p. 432-442, 2002.

COUTO, Lúcia Maciel. *Resolução de conflitos: reconstrução do ensino aprendizagem na comunidade escolar*. / Lúcia Maciel Couto – Cuiabá, MT 2021 101 p.: il.

CNMP. Conselho Nacional do Ministério Público. *Diálogos e Mediações de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores*. Brasília, DF. 2014.

CNMP. Conselho Nacional do Ministério Público. *Manual prático do Curso de introdução à justiça restaurativa para professores mediadores escolares e comunitários*. São Paulo. 2015.

CNMP. Conselho Nacional do Ministério Público. *Curso de Introdução à Justiça Restaurativa para Educadores*. Governo do Estado de São Paulo/ Secretaria de Educação/ Ministério Público do Estado de São Paulo, 2018.

DIAS, Daniela de Oliveira kimus (2012). *Bullying – violência entre pares no contexto escolar*. Citada no livro *Psicologia na Prática Jurídica A Criança em foco* São Paulo, SP: Editora Saraiva 2012.

DELORS, Jacques. *Educação: Os quatro pilares da educação - um tesouro a descobrir*, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. FANTE, C. A. Z. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Versus Editora. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GRECCO, Aimée e outros, *Justiça Restaurativa em Ação: práticas e reflexões*/Aimée Grecco, Cecília Pereira de Almeida Assumpção, Célia Bernardes, Célia Cleaver, Cristina Assumpção Meirelles, Dora Petrusky, Heloise Helena Pedroso, Joyce Rososchansky Markovits, Maria Mello Faria, Maria dos Reis Marioni, Monica Burg, Sueli Mazzer Renberg, Suzana Guedes, Vânia Cury Yazbek, Violeta Daou. Apresentação de Eduardo Resende Melo, Egberto de Almeida Penido, Luís Roberto Wakim e Lélío Ferraz de Siqueira Neto. Prefácio de Elaine Caravelas. São Paulo: Dash, 2014.

LEITE, Gisele. Um breve histórico sobre a mediação. JusBrasil, 2017. Disponível em: <https://professoragiseleite.jusbrasil.com.br/artigos/437359512/um-brevehistorico-sobre-a-mediacao>. Acessado em 16 de maio de 2021.

ONU – *Organização das Nações Unidas. Declaração sobre uma Cultura de Paz*. 107ª sessão plenária 13 de setembro de 1999.

PRANIS, Kay. *Processos Circulares de construção de paz*. Tradução de Tônia Van Acker, São Paulo: Palas Athena, 2010.

ROSENBERG, Marshal B., *Comunicação não violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Tradução Mário Vilela. São Paulo, Ágora, 2006.

ROSENBERG, Marshal B. *A linguagem da paz em um mundo de conflitos: sua próxima fala mudará seu mundo*/ Marshal B. Rosenberg, prefácios Dorothy J. Maver e David Hart; tradução Grace Patricia Close Deckers. – São Paulo: Palas Athena, 2019.

ROSENBERG, Marshal B. *Vivendo a Comunicação não violenta: Como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz*. Editora Sextante. 2019.

UNESCO. Paris, 2003. Disponível em: Acessado em 22 de março de 2020.

PRIMEIROS SOCORROS E PREVENÇÃO DE ACIDENTES APLICADOS AO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ELETIVA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO

DIEGO RAFAEL FERREIRA DE OLIVEIRA

Mestrando do Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO), Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (UFPE/CAV); Especialista em Informática em Saúde, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Bacharel em Enfermagem, UFPE/CAV; Especialista no Ensino de Ciências Biológicas, Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (FAINTVISA); Licenciado em Ciências – Habilitação em Biologia, FAINTVISA, diego.rafaelferreira@ufpe.br;

MARIA VITÓRIA ARRUDA DA PAIXÃO

Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (UFPE/CAV), mariavitoria.paixao@ufpe.br;

JOSEFA VERÔNICA DE MOURA VIEIRA

Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (UFPE/CAV), josefa.veronica@ufpe.br.

RESUMO

O ambiente escolar é um local favorável para a ocorrência de acidentes devido a grande aglomeração de alunos que interagem o tempo todo. A partir disso, objetivou-se construir uma eletiva em Primeiros Socorros para alunos do Ensino Médio, tendo como base a prevenção e a promoção do bem-estar individual e coletivo. Para isso, quinze temas geradores foram abordados em seu aspecto teórico e prático, com mediação e discussão dos conhecimentos prévios dos discentes sobre as temáticas; conexão dos conteúdos via exposição dialogada e investigação do problema (situações clínicas); construções de casos clínicos e banners (oito equipes); socialização na forma de comunicação oral; categorização dos produtos e processos trabalhados. Os temas foram problematizados havendo a conexão entre os conteúdos. As equipes elaboraram oito casos clínicos. Todos os grupos desenvolveram os produtos desta eletiva: caso clínico, banner e apresentação. As equipes II e VII apresentaram de forma parcial os termos técnicos durante a comunicação oral. Já a equipe IV não utilizou todas as palavras-chave disponibilizadas. Dessa forma, esses grupos atingiram parcialmente os objetivos propostos, entretanto as demais equipes cumpriram integralmente todos os objetivos. Ademais, competências gerais da Base Nacional Comum Curricular foram desenvolvidas. Saber como proceder diante de acidentes pode não só diminuir a gravidade, mas também preservar a vida. Discutir e problematizar este tema em sala de aula possibilita colocar em prática conteúdos de biologia e da saúde, além de exercitar a curiosidade intelectual necessária para a construção do projeto de vida por parte dos educandos.

Palavras-chave: Ações de urgência e emergência, Currículo escolar, Disciplina optativa, Educação em saúde, Último ciclo da educação básica.

INTRODUÇÃO

A reestruturação curricular tem ocupado espaço relevante no cenário brasileiro, especialmente na última década. Diante disso, Municípios, Estados e Ministério da Educação vêm propondo novas formas de aprendizagens baseadas em ciência e tecnologia, na educação em direitos humanos, no desenvolvimento integral dos sujeitos, no protagonismo dos estudantes, no ensino por investigação, bem como na democratização do conhecimento.

Esta realidade pode ser evidenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2013), nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e no novo Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2021).

Corroborando com esse discurso, o Art. 22, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garante aos educandos o desenvolvimento por meio da educação, além de proporcionar um currículo arranjado numa base nacional, com a finalidade de ofertar o ensino comum necessário para formar cidadãos capazes de progredir no mercado de trabalho e em formações futuras (BRASIL, 2020). Ainda no documento há menção das finalidades do Ensino Médio, entre elas: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 2020, p. 26).

Nesta direção, Andrade e Massabni (2011, p. 840) definem atividades práticas como “aquelas tarefas educativas que requerem do estudante a experiência direta com o material presente fisicamente, com o fenômeno e/ou com dados brutos obtidos do mundo natural ou social”. Essas ações são importantes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, o favorecimento da capacidade de argumentação por parte dos estudantes, além do estímulo para o desenvolvimento de seu projeto de vida.

Desse modo, o aluno poderá ser preparado para profissões técnicas na própria instituição ou em cooperação com outra especializada (BRASIL, 2020). Isso acontece, por exemplo, em Escolas da Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Pernambuco, as quais oferecem educação profissional e capacitam os jovens para o mercado de trabalho (DUTRA, 2019).

Similarmente, o ensino regular em Escolas de Tempo Integral e Semi-Integral do Estado de Pernambuco, apesar de não trabalhar diretamente

com a formação técnica, também pode abordar temas em disciplinas eletivas considerando o contexto social local e principalmente o interesse dos estudantes, e assim auxiliar na formação do seu projeto de vida.

Como forma de assessorar esta realidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) salienta que a área de Ciências da Natureza tem o papel fundamental na contribuição do conhecimento que prepare o aluno para diversas situações do cotidiano (BRASIL, 2017). Além disso, o currículo do ensino médio deve ser constituído pelas normativas presentes na BNCC e por itinerários formativos, que atendam as necessidades e aos interesses dos estudantes conforme a relevância para o contexto social local.

Indubitavelmente, para desenvolver a capacidade cognitiva e um pensamento crítico é essencial uma formação através de competências e habilidades para que os discentes tenham responsabilidades éticas e sociais sobre o que aprendem. Esses novos significados possibilitam por parte do estudante um entendimento mais complexo de sua realidade, e assim poderão tomar decisões responsáveis, além de resolver problemas nas comunidades as quais estão inseridos.

Dessa forma, a BNCC garante uma educação integral dos estudantes e visa uma formação humana global durante toda a educação básica. Perante o exposto, esse documento define a Educação Integral como “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, p. 14).

Nesse sentido, para contribuir com a formação integral dos estudantes, o Decreto de Nº 6.286, institui o Programa Saúde na Escola (PSE). Essa base legal tem o intuito de trazer aos estabelecimentos de ensino ações de prevenção, promoção e atenção à saúde (BRASIL, 2007). Inquestionavelmente, promover aos educandos ações educativas para o ensino de primeiros socorros está dentro dos objetivos e das finalidades do PSE.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares de Biologia para o Ensino Médio do Estado de Pernambuco (PCBEM) traz no Campo/Eixo: Ser humano e saúde, a Expectativa de Aprendizagem 11 (EA11.): “Identificar os primeiros socorros que devem ser aplicados em diferentes situações de risco dentro do ambiente escolar” (PERNAMBUCO, 2013, p. 35).

Ademais, o novo Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2021) trás os primeiros socorros como objeto do

conhecimento e dessa forma reforça as ações de educação em saúde, tendo como base a prevenção e a promoção do bem-estar individual e coletivo.

Sendo assim, definem-se Primeiros Socorros às ações iniciais que serão executadas em alguma vítima, diante de uma situação de sofrimento ou risco de vida e que qualquer indivíduo, mesmo que não seja profissional da saúde possa executar (MARKENSON *et al.*, 2010).

Por conseguinte, o ambiente escolar, lugar onde se desenvolvem diferentes atividades, torna-se favorável a acidentes devido a grande aglomeração de alunos que interagem o tempo todo. Estudos têm descrito que dos traumas com crianças em idade escolar, de 6 a 19% ocorrem no ambiente educacional (DONOSO, 2000; ELGIE; SAPIEN; FULLERTON-GLEASON, 2005; FILÓCOMO *et al.*, 2017; OLIVEIRA, 2000) e assim aparecem como local de alerta para a ocorrência de acidentes.

Como forma de mitigar essa realidade, a Lei nº 13.722/18 (Lei Lucas) torna obrigatória a capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básica e da recreação infantil (BRASIL, 2018).

Entretanto, esse preparo não pode se limitar apenas aos profissionais, já que o ambiente educacional não é formado unicamente por eles. Desse modo, o corpo discente também deve fazer parte deste processo formativo, visto que novas aprendizagens possibilitam um entendimento mais complexo da realidade, e assim os estudantes podem intervir socialmente.

Diante disso, em sincronia com a LDB, com a BNCC, com os PCBEM do Estado de Pernambuco, com o PSE e com o novo Currículo de Pernambuco do Ensino Médio _ a eletiva: “Primeiros socorros e prevenção de acidentes aplicados ao ambiente escolar” foi construída para atender a parte diversificada do currículo, garantindo aos estudantes a experiência direta frente às principais situações de urgência e emergência que por ventura aconteça nas atividades de ensino.

Ademais, os conteúdos abordados e praticados nesta eletiva aproximam-se de assuntos biológicos que envolvem bioquímica, anatomia e fisiologia de órgãos e sistemas. Esta ação estimula o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal, além da construção de novas competências e habilidades.

Em vista do exposto, a oferta desta disciplina eletiva para alunos do ensino médio auxilia na construção de seu projeto de vida, pois os alunos podem desenvolver a curiosidade por profissões nas áreas das ciências biológicas, bem como das ciências médicas.

Cabe ressaltar, ainda, que esta oferta pode ser realizada, por exemplo, em toda a Rede Estadual de Educação Integral e Semi-Integral, bem como em Escolas de Educação Profissional e Tecnológica do Estado de Pernambuco, já que o currículo possibilita a construção e a aplicação de temáticas diversas, entre elas: primeiros socorros com foco na educação e na promoção da saúde.

METODOLOGIA

A disciplina eletiva foi desenvolvida no início do primeiro semestre de 2019 e vem sendo ofertada semestralmente para aproximadamente quarenta alunos, com carga horária de quarenta horas/aulas, em uma Escola de Referência em Ensino Médio (em tempo integral) _ localizada no Agreste Setentrional de Pernambuco e pertencente à Rede Estadual de Ensino.

Apresenta respaldo legal nos Parâmetros Curriculares de Biologia do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013), na Base Nacional Comum Curricular: área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (BRASIL, 2017), bem como no novo Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2021).

Teve aprovação da Gerência Regional de Educação: Vale do Capibaribe, bem como da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Cabe ressaltar, ainda, que durante a matrícula dos discentes _ os pais ou responsáveis assinam o Termo de Autorização do Uso da Imagem e Voz para as atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Metodologicamente este estudo é categorizado como uma *pesquisa de campo*, que procede à observação de fatos e fenômenos, à coleta de dados e por fim, à análise e conclusão desses; e também a uma *observação participante*, ao permitir ao observador registrar a sequência de atividades em busca de um determinado objetivo.

Para este relato fizemos um recorte das atividades desenvolvidas no segundo semestre de 2019, no período pré-pandêmico, durante as aulas presenciais, tendo a participação de quarenta discentes do último ciclo da educação básica.

Um total de quinze temas geradores foi abordado durante a disciplina, sendo trabalhado em seu aspecto teórico e prático. Para isso, os assuntos em primeiros socorros foram sistematizados e problematizados através de exemplos. Com o avançar da eletiva o docente realizava a conexão dos conteúdos, seja por exposição dialogada ou por investigação do problema via

situações clínicas em pequenos grupos de cinco alunos. Os conhecimentos prévios dos discentes sobre as temáticas também foram mediados e discutidos durante as aulas.

Após a sistematização e problematização dos conteúdos, a turma foi dividida em oito grupos (de modo aleatório). As equipes foram orientadas para a construção de um caso clínico e de um banner, para isso receberam um tema gerador (escolhido pelo grande grupo, mas sorteado de modo aleatório) e quatro palavras-chave (presentes no corpo do caso clínico produzido pelos grupos).

Para essa construção as equipes realizaram uma pesquisa bibliográfica sobre o tema gerador, tiraram dúvidas com o professor da disciplina, que além de ser graduado em biologia é bacharel em enfermagem. Nesta elaboração os grupos utilizaram conceitos técnicos e científicos discutidos durante a disciplina eletiva de primeiros socorros, além de abordar assuntos biológicos que envolvem a bioquímica, a anatomia e a fisiologia de órgãos e de sistemas.

Por fim, as equipes realizaram a socialização em forma de comunicação oral (pátio da escola) para as demais turmas do ensino médio, bem como para o corpo pedagógico escolar. Nessa ocasião os grupos se apropriaram dos conteúdos, além de promover o conhecimento teórico e prático para a realização de ações imediatas e mediatas de saúde em situações de urgências e/ou emergências que por ventura aconteçam no ambiente escolar e também no comunitário.

O docente realizou a categorização dos produtos e processos trabalhados durante a disciplina eletiva: construção do caso clínico, confecção do banner e apresentação do caso clínico. Além de discorrer sobre as competências gerais da Base Nacional Comum

Curricular aplicadas nesta eletiva e sua operacionalização/estratégias de observação. A seguir, encontramos uma síntese esquematizada da eletiva (Imagem 1).

Imagem 1. Síntese da eletiva “Primeiros socorros e prevenção de acidentes aplicados ao ambiente escolar” _ identificação, aprovação, respaldo legal e atividades desenvolvidas.

ELETIVA: PRIMEIROS SOCORROS E PREVENÇÃO DE ACIDENTES APLICADOS AO AMBIENTE ESCOLAR

IDENTIFICAÇÃO

- Público alvo: 40 estudantes do Ensino Médio
- Carga horária total: 40 horas/aulas
- Oferta: semestralmente

APROVAÇÃO

- Escola de Referência em Ensino Médio Nossa Senhora Auxiliadora
- Gerência Regional de Educação Vale do Capibaribe
- Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

RESPALDO LEGAL

- Parâmetros Curriculares de Biologia do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013)
- Base Nacional Comum Curricular: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (BRASIL, 2017)
- Novo Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2021)

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

- 15 temas geradores abordados em aspecto teórico e prático (sistematização e problematização)
- Mediação e discussão dos conhecimentos prévios dos discentes sobre as temáticas
- Conexão dos conteúdos: exposição dialogada e investigação do problema (situações clínicas)
- Construção de casos clínicos e de banners: tema gerador e quatro palavras-chave
- Socialização na forma de comunicação oral
- Categorização dos produtos e processos trabalhados durante a disciplina eletiva

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conteúdos de primeiros socorros trabalhados na disciplina eletiva

Saber como proceder diante de acidentes pode não só diminuir a gravidade, mas também preservar a vida. Ambientes como residências, áreas urbanas e escolas são locais propícios para a ocorrência de acidentes. Esse consenso pode ser evidenciado em diversos trabalhos, tais como: Veronese *et al.* (2010); Varella e Jardim (2011); André *et al.* (2014); Venâncio (2014); Malta *et al.* (2015); Oliveira, Junior e Borges (2015); Cabral e Oliveira (2017); Marcheti (2020).

Ressalta-se que trabalhar temas geradores em primeiros socorros (Tabela 1), com alunos do ensino médio, oportuniza reconhecer o discente como “agente interventor e transformador da sua realidade, articulando saberes no enfrentamento dos problemas relacionados à saúde coletiva na promoção de práticas preventivas que fomentem a qualidade de vida em sociedade” (PERNAMBUCO, 2021, p. 384).

Tabela 1. Conteúdos e carga horária da disciplina eletiva: Primeiros socorros e prevenção de acidentes aplicados ao ambiente escolar.

#N	CONTEÚDOS: TEMAS GERADORES EM PRIMEIROS SOCORROS	CARGA HORÁRIA
1	Finalidades dos primeiros socorros	2 aulas
2	O papel do socorrista	
3	Caixa de primeiros socorros	2 aulas
4	Termos anatômicos relativos à posição da vítima e à direção	
5	Imobilização e transporte de vítima	2 aulas
	Conexão dos conteúdos	2 aulas
6	Hemorragias	2 aulas
7	Corpos estranhos no organismo	2 aulas
8	Avulsão dentária	2 aulas
9	Entorse, escoriação, luxações, fraturas e câibras	2 aulas
	Conexão dos conteúdos	2 aulas
10	Parada cardiorrespiratória	2 aulas
11	Choques elétricos e distúrbios causados pelo calor	2 aulas
12	Vertigens, desmaios, convulsões e afogamentos	2 aulas
	Conexão dos conteúdos	2 aulas

#N	CONTEÚDOS: TEMAS GERADORES EM PRIMEIROS SOCORROS	CARGA HORÁRIA
13	Intoxicação	2 aulas
14	Mordidas e picadas de animais	2 aulas
	Conexão dos conteúdos	2 aulas
15	Mapa de risco e prevenção de acidentes no ambiente escolar	2 aulas
16	Construção dos casos clínicos	2 aulas
17	Construção dos casos clínicos	2 aulas
18	Apresentação dos casos clínicos	2 aulas
	TOTAL	40 aulas

Cabe salientar, ainda, que a temática primeiros socorros é objeto de conhecimento para alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação Integral de Pernambuco, estando presente no Percorso Formativo 2: Projeto de Vida e Intervenção Social; bem como na Trilha: Saúde coletiva e qualidade de vida; além de fazer parte da Unidade Temática: Elementos da saúde (PERNAMBUCO, 2021).

Nessa proposta, o novo Currículo de Pernambuco contempla conteúdos relacionados à saúde coletiva, os quais estão inseridos como temas transversais e integradores do currículo. Para Busquets *et al.* (2000), os temas transversais proporcionam um elo entre o saber científico e cotidiano, pois fomentam reflexões e oportunizam o exercício da cidadania por parte dos discentes.

Diante disso, “é preciso que os professores proponham a seus alunos um olhar diferenciado às situações que costumam vivenciar no cotidiano.” (CAPECCHI, 2019, p. 24) e a eletiva de primeiros socorros pode ser um dos caminhos a serem percorridos. Ademais, discutir e problematizar este tema em sala de aula possibilita colocar em prática conteúdos de biologia e da saúde (Imagem 2).

Isso promove o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como o exercício da curiosidade intelectual necessários para a construção do projeto de vida por parte dos educandos. Desta forma, os alunos podem desenvolver a curiosidade por profissões nas áreas de biologia e das ciências médicas. Consta-se, aqui, que o ensino médio é uma etapa importante na trajetória estudantil, pois é nela onde os discentes prestarão vestibular e assim poderão vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.

Imagem 2. Recorte de temas geradores discutidos e problematizados durante a disciplina eletiva: Primeiros socorros e prevenção de acidentes aplicados ao ambiente escolar.

<p>➤ HEMORRAGIAS</p> <p>- DEFINIÇÃO</p> <p>- TIPOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fluxo contínuo e não muito intenso → Venosa - Pode esguichar em ondas → Arterial <p>“A hemorragia abundante e não controlada pode causar a morte em minutos.”</p>  <p>FONTE: https://www.tuasaude.com/10pos-de-hemorragia/</p>	<p>➤ CONVULSÕES</p> <p>- DIANTE DE UM QUADRO DE CONVULSÃO, O SOCORRISTA DEVE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deitar a vítima no chão e proteger a cabeça - Afastar tudo que esteja ao seu redor - Retirar adornos - No caso de a vítima ter cerrado os dentes, não tentar abrir a sua boca - Afrouxar a roupa da vítima - Deixar que ela se debata livremente
<p>➤ DESMAIOS</p> <p>- SINAIS E SINTOMAS DE DESMAIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fraqueza - Tontura - Escurecimento da vista - Suor frio - Palidez - Falta de controle muscular 	<p>➤ PARADA RESPIRATÓRIA</p> <p>✓ Sinais de parada respiratória</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inconsciência - Tórax imóvel - Ausência de saída de ar pelas vias aéreas  <p>FONTE: https://www.gettyimages.pt/detail/foto/foto-aiid-training-concept-cpr-cardiac-massage-imagem-royalty-free/690176440</p>
<p>➤ FRATURA</p> <p>- DEFINIÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • FRATURA FECHADA - Dor intensa - Deformação do local - Impossibilidade ou limitação de movimento - Edema no local afetado - Cianose, hematoma e crepitação  <p>FONTE: https://www.ricardokaemf.com.br/servicos/fratura-de-punho/</p>  <p>FONTE: https://mundoeducacao.uol.com.br/saude-be-estar/fraturas.htm</p>	<p>➤ QUEIMADURAS</p> <p>COMO AGIR FRENTE A UMA QUEIMADURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resfriar o local com água - Protegê-lo com pano limpo - Substância for líquida → lavar o local com bastante água e só depois protegê-la com gaze - Substância for sólida → retirá-la, lavar o local e proteger - Se no olhos → lavá-los imediatamente na torneira, cobrir e encaminhar a vítima para atendimento médico

Casos clínicos elaborados e apresentados pelos discentes na disciplina eletiva

Para estabelecer relações de causa/ação/efeito, conhecer/argumentar/aprofundar conceitos científicos e debater temas necessários à preservação e a manutenção da vida, as equipes elaboraram e apresentaram oito casos clínicos através de temas geradores em primeiros socorros (Tabela 2 e Imagem 3), para isso utilizaram quatro palavras-chave. Importante ressaltar

que, apenas o grupo IV não utilizou todas as palavras-chave na construção deste trabalho.

Nessa proposta, a utilização de casos clínicos contextualizados com a realidade auxilia na problematização do conteúdo, pois extrapola o senso comum e propicia a construção de novas competências e habilidades que são importantes para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo discente.

Sobre esse aspecto, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) salienta uma educação integral, com foco na construção de atitudes, valores e habilidades que auxiliam no pleno desenvolvimento da cidadania, além do compromisso com a visão plural, singular e global dos estudantes. Isso oportuniza o enfrentamento de situações do cotidiano e aguça a construção de novos saberes científicos.

Tabela 2. Temas geradores, palavras-chave e casos clínicos produzidos pelos grupos da eletiva: Primeiros socorros e prevenção de acidentes aplicados ao ambiente escolar.

GRUPO I	
*	Movimentação e Transporte
**	Aluno. Cianose. Hematoma. Queda.
***	M.A.R., aluno do 1º Ano da EREMNSA, sofreu uma queda no pátio da escola ao tropeçar na perna de outro colega. Apresenta-se consciente, com hematoma na região frontal da cabeça e discreta cianose em região do tornozelo direito. Como devemos proceder nesse caso?
GRUPO II	
*	Parada Cardiorrespiratória
**	Aluna. Escoriação. Inconsciente. Parada Cardiorrespiratória.
***	L.C.S., aluna do 1º Ano da EREMNSA, envolveu-se em uma discussão e foi empurrada sobre a cisterna. Com o impacto, o piso cedeu e a mesma caiu na água. Apresenta-se inconsciente, com algumas escoriações no braço esquerdo, além de suspeita de parada cardiorrespiratória , pois sofreu afogamento durante dois minutos. Como devemos proceder nesse caso?
GRUPO III	
*	Corpos Estranhos no Organismo
**	Aluno. Dispnea. Lábios cianóticos. Mãos no pescoço.
***	M.J.S., aluno do 1º Ano da EREMNSA, engasgou-se com pirulito durante o intervalo. Apresenta-se com as mãos no pescoço , consciente, lábios cianóticos e com dispnea . Como devemos proceder nesse caso?
GRUPO IV	
*	Crise Epiléptica e Vertigem

**	Aluna. Crise epilética. Desmaio. Espasmo muscular.
***	*** J.M.S., aluna do 1º Ano da EREMNSA apresentou crise epilética no meio da sala de aula. I.M.S., por ver a colega convulsionando desmaiou . Como devemos proceder nesses casos?
GRUPO V	
	Entorse
	Aluna. Cianose. Edema. Escada.
	B.J.S., aluna do 1º Ano da EREMNSA, devido ao piso molhado sofreu queda na escada da escola. Foram observados edemas, cianose no tornozelo direito e dificuldade para caminhar. Como devemos proceder nesse caso?
GRUPO VI	
	Hemorragias
	Aluno. Hemorragia. Pálido. Membro inferior direito.
	*** V.P.R., aluno do 1º Ano da EREMNSA, recebeu um tiro por bala perdida no membro inferior direito quando almoçava no pátio da escola. Apresenta-se pálido e com hemorragia . Como devemos proceder nesse caso?
GRUPO VII	
	Queimaduras
	Aluno. Descalço. Queimadura por atrito. Região dorsal.
	R.G.S., aluno do 1º Ano da EREMNSA, jogava descalço futebol numa área adaptada para a prática de educação física. O discente acabou sofrendo queimaduras por atrito de primeiro e segundo grau na região dorsal dos pés. Como devemos proceder nesse caso?
GRUPO VIII	
	Choque Elétrico
	Aluno. Eletrocutado. Parada cardiorrespiratória. Queimadura.
	I.T.S., aluno do 1º Ano da EREMNSA, foi eletrocutado ao utilizar microfone em uma apresentação. O mesmo ficou preso na corrente elétrica até o professor desligar o disjuntor. Todo o evento durou treze segundos. Foi observado perda da consciência e parada cardiorrespiratória , além de discreta queimadura em sua mão direita. Como devemos proceder nesse caso?

*Tema gerador

**Palavras-chave

***Caso clínico

Cabe ressaltar, ainda, que a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) é uma tendência para o ensino de ciências e muito comum em cursos de graduação médica (LEON; ONÓFRIO, 2015), além de possibilitar o protagonismo discente (SAAVEDRA; SANDOVAL; VALADEZ, 2016). Em Pernambuco, instituições superiores vêm adotando o PBL, exemplos: a Universidade Federal de Pernambuco (Campus Agreste), a Faculdade Pernambucana de Saúde, a Universidade Maurício de Nassau, a Universidade Tiradentes e a Faculdade de Medicina de Olinda.

Sobre esse aspecto, a utilização de metodologias ativas permite aos estudantes exercitarem a curiosidade, a análise, a argumentação crítica, bem como a autonomia, a imaginação e a criatividade, pilares para o protagonismo estudantil e evidenciados na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), bem como no Novo Currículo do Ensino Médio do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2021).

Imagem 3. Apresentação dos casos clínicos produzidos durante a disciplina eletiva: Primeiros socorros e prevenção de acidentes aplicados ao ambiente escolar.



2a. GRUPO II: Parada Cardiorrespiratória



2b. GRUPO III: Corpos Estranhos no Organismo



2c. GRUPO IV: Crise Epiléptica e Vertigem



2d. GRUPO VII: Queimaduras

Categorização dos produtos desta disciplina eletiva

Todos os grupos desenvolveram os produtos desta eletiva: caso clínico, banner e apresentação. As equipes II e VII apresentaram de forma parcial

os termos técnicos durante a comunicação oral. Já a equipe IV não utilizou todas as palavras-chave disponibilizadas. Dessa forma, esses grupos atingiram parcialmente os objetivos propostos, entretanto as demais equipes foram categorizadas como objetivo completamente atingido em todas as etapas (Tabela 3).

Tabela 3. Categorização dos produtos e processos trabalhados durante a disciplina eletiva, referentes à construção do caso clínico, a elaboração do banner e apresentação do caso clínico.

Equipe	Criação do caso clínico	Confecção do banner	Apresentação do caso clínico	Observações
I	***	***	***	Todas as etapas foram satisfatoriamente cumpridas
II	***	***	**	O grupo não explicou os termos técnicos durante a apresentação
III	***	***	***	Todas as etapas foram satisfatoriamente cumpridas
IV	**	***	***	O grupo utilizou apenas três palavras-chave disponibilizadas
V	***	***	***	Todas as etapas foram satisfatoriamente cumpridas
VI	***	***	***	Todas as etapas foram satisfatoriamente cumpridas
VII	***	***	**	O grupo explicou parcialmente os termos técnicos durante a apresentação
VIII	***	***	***	Todas as etapas foram satisfatoriamente cumpridas

* = objetivo não cumprido; ** = objetivo parcialmente atingido; *** = objetivo completamente atingido.

Competências gerais da BNCC desenvolvida nesta disciplina eletiva

Como forma de consubstanciar o fazer pedagógico e os direitos de aprendizagem por parte dos alunos (BRASIL, 2017) algumas competências gerais da BNCC foram desenvolvidas nesta eletiva. Os discentes puderam pesquisar, analisar e argumentar o conteúdo; produzir textos, empregar diferentes linguagens, bem como, tecnologias digitais; além de utilizar a criatividade, a imaginação e o trabalho em equipe para construir situações hipotéticas, fundamentadas no conhecimento científico (Tabela 4).

Segundo Carvalho (2019, p. 5):

“Os alunos têm condições de se desenvolver potencialmente em termos de conhecimento e habilidades com a orientação de seus colegas [...] deve-se escolher deixar os alunos trabalharem juntos quando na atividade de ensino tiver conteúdos e/ou habilidades a serem discutidos, ou quando eles terão a oportunidade de trocar ideias e ajudar-se mutuamente no trabalho coletivo.”

Tabela 4. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular aplicadas nesta eletiva e sua operacionalização/estratégias de observação.

COMPETÊNCIAS GERAIS	OPERACIONALIZAÇÃO/ESTRATÉGIA DE OBSERVAÇÃO
Autonomia	Os estudantes criaram casos clínicos e problematizaram o conteúdo.
Protagonismo	Participação direta dos estudantes na disciplina eletiva.
Trabalho em equipe	Conduzidas de modo coletivo, dentro de cada equipe e conjuntamente com a turma.
Imaginação e criatividade	Os estudantes produziram casos clínicos e apresentaram os trabalhos em formato de banner e em estações.
Análise e argumentação	Os discentes analisaram e argumentaram o conteúdo, escolheram o tema gerador dos casos clínicos criados.
Utilização de diferentes linguagens	Durante a eletiva os alunos utilizaram a linguagem verbal (oral), não verbal (visual), digital e conhecimentos científicos.
Utilização de tecnologias digitais	Construção dos banners.
Produção textual	Elaboração de textos e modelos mentais referentes aos temas geradores e plausíveis no conhecimento científico e biológico.
Cidadania, projeto de vida e trabalho	A atividade estimula a curiosidade por profissões nas áreas de biologia e das ciências médicas.
Interdisciplinaridade	Articulação com outras áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências exatas e ciências da natureza.
Exercitar a empatia	Construção de competências e habilidades para saber agir em situações de urgência e emergência e assim prestar os primeiros socorros com intuito de reduzir sequelas e preservar a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser um ambiente em que há um grande fluxo de pessoas interagindo em todo momento, a escola é um local propício para a ocorrência de acidentes. Nessa perspectiva, a Lei 13.722/18 garante ao corpo docente e aos funcionários das instituições de ensino, a capacitação básica em Primeiros Socorros para que seja garantida a prestação da assistência imediata e adequada à pessoa acidentada.

Dessa forma, é importante que o ensino de Primeiros Socorros também seja trabalhado com os discentes. Essa realidade reforça ações imediatas de urgência e emergência no contexto escolar e também no cotidiano ao qual estão inseridos. Perante o exposto, a eletiva: “Primeiros socorros e prevenção de acidentes aplicados ao ambiente escolar”, assume o papel de proporcionar a construção de novas competências e habilidades necessárias às práticas pedagógicas vinculadas ao novo Ensino Médio.

Outro ponto relevante é a reorganização curricular, que propõe aprendizagens baseadas em problemas e no ensino investigativo. Por meio dos casos clínicos elaborados e apresentados na eletiva, os alunos foram capazes de fazer relações de causa/ação/efeito, além de conhecer/argumentar/aprofundar termos científicos. Dessarte, o Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o Projeto de Vida, a Eletiva e a Trilha de Aprofundamento: Saúde coletiva e qualidade de vida _ presentes no novo Currículo de Pernambuco também foram atendidos.

Evidentemente, os temas transversais oportunizam o debate dos conhecimentos: empírico, científico e escolar, além de estimular reflexões e oportunizar o desenvolvimento da cidadania pelos estudantes. Nessa perspectiva, a eletiva permitiu aos alunos um pensamento crítico-reflexivo às situações-problemas apresentadas.

Em virtude dos fatos mencionados, o foco na construção de atitudes, valores e habilidades evidenciados na BNCC, auxilia os discentes para o enfrentamento do cotidiano, além de propiciar a ampliação do conhecimento científico e contribuir para a formação integral dos alunos.

Nessa proposta, as competências gerais da BNCC desenvolvidas na eletiva foram importantes para o desdobramento da autonomia discente, bem como na construção do seu projeto de vida e conseqüentemente no despertar sobre o interesse por profissões na área da saúde.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI, Vânia Galindo. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online]. v. 177, n. 4, p. 835-854, 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/vYTLzSk4LJFt9gvDQqztQvw/?format=pdf&lang=p>>. Acesso em 14 jun. 2021.

ANDRÉ, Sumaia Boaventura *et al.* Epidemiologia dos acidentes em uma comunidade de baixa renda em Salvador, Bahia. **Rev. baiana saúde pública**, v. 38, n. 3, p. 585-597, jun. / set., 2014. Disponível em: <https://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/606/pdf_577>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.286, de 05 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 01 abr. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 4. ed., 2020. 59 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 abr. 2021.

_____. **Lei n. 13.722, de 04 de outubro de 2018**. Torna obrigatória a capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básica e de estabelecimentos de recreação infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de outubro de 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13722.htm>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB;

DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=155_48-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BUSQUETS, Maria Dolors *et al.* **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 35.

CABRAL, Elaine Viana; OLIVEIRA, Maria de Fátima Alves de. Primeiros Socorros na escola: conhecimento dos professores. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 10, n. 1, p. 175-186, abr., 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/ensinosaude-ambiente/article/view/21255/12727>>. Acesso em: 12 set. 2021.

CAPECCHI, Maria. Problematização no ensino de Ciências. In: CARVALHO, Anna (Org.) **Ensino de Ciências por Investigação: Condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2019, cap. 2, p. 21-39.

CARVALHO, Anna. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, Anna (Org.) **Ensino de Ciências por Investigação: Condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2019, cap. 1, p. 1-20.

DONOSO, Miguir Terezinha Vieccelli. **Condições envolvidas na ocorrência de acidentes em população infantil atendida em um hospital de pronto-socorro de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

DUTRA, Paulo Fernando Vasconcelos. **Módulo de Educação Integral e Profissional: PROGEPE** [Programa de Formação de Gestores Educacionais de Pernambuco]. 2. ed. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2019.

ELGIE, Robert; SAPIEN, Robert; FULLERTON-GLEASON, Lynne. The New Mexico School Nurse and Emergency Medical Services Emergency Preparedness Course: Program Description and Evaluation. **The Journal of School Nursing**, v. 21, n. 4, p. 218-223, 2005. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10598405050210040601>>. Acesso em: 14 maio 2021.

FILOCOMO, Fernanda Rocha Fodor *et al.* Perfil dos acidentes na infância e adolescência atendidos em um hospital público. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 287-294, Maio, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ape/a/6P-VvWPHVthy3SfF6ySM7DVc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 maio 2021.

LEON, Luciana Brosina de; ONÓFRIO, Fernanda de Quadros. Aprendizagem Baseada em Problemas na Graduação Médica – Uma Revisão da Literatura Atual. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 4, p. 614-619, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n4/1981-5271-rbem-39-4-0614.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2021.

MALTA, Deborah Carvalho *et al.* Atendimentos por acidentes e violências na infância em serviços de emergências públicas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 5, p. 1095-1105, maio, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/CLbxTgwxwr3WFkcKr4Jj5p/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 set. 2021.

MARCHETI, Maria Angélica *et al.* Acidentes na infância em tempo de pandemia pela COVID-19. **Rev Soc Bras Enferm Ped.** v. 20, Especial COVID-19, p. 16-25, 2020. Disponível em: < https://journal.sobep.org.br/wp-content/uploads/articles_xml/2238-202X-sobep-20-spe-0016/2238-202X-sobep-20-spe-0016.x65337.pdf >. Acesso em: 10 set. 2021.

MARKENSON, David *et al.* Part 17: first aid: 2010 American Heart Association and American Red Cross Guidelines for First Aid. **Circulation.** 122 (18 Suppl 3): p. S934- 46, 2010. Disponível em: <<https://www.ahajournals.org/doi/pdf/10.1161/circulationaha.110.971150>>. Acesso em: 01 maio 2021.

OLIVEIRA, José Sabino de. **Acidentes em crianças e adolescentes: estudo epidemiológico de saúde escolar em Belo Horizonte, MG**, 2000. Dissertação (Mestrado em Medicina) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

OLIVEIRA, Rodrigo Ansaloni, JUNIOR, Roosevelt Leão; BORGES, Cezimar Correia. Situações de primeiros socorros em aulas de educação física em municípios do sudoeste de Goiás. **Enciclopédia biosfera**, v. 11, n. 20, p. 72-77, 2015. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/situacoes.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação; Gerências da Sede; Gerências Regionais de Educação; CAEd UFJF. **Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco. Parâmetros Curriculares de Biologia – Ensino Médio**. Recife, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/biologia_parametros_em.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

_____. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco do Ensino Médio**. Recife, 2021. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/CURR%C3%8DCULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO%20M%C3%89DIO%202021_Final.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SAAVEDRA, Gerardo Chávez; SANDOVAL, Beatriz Verónica González; VALADEZ, Carlos Hidalgo. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) a través del m-learning para el abordaje de casos clínicos. Una propuesta innovadora en educación médica. **Innovación Educativa**, v. 16, n. 72, p. 95-112, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n72/1665-2673-ie-16-72-00095.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2021.

VARELLA, Drauzio; JARDIN, Carlos. **Primeiros socorros: um guia prático**. São Paulo: Claro enigma, 2011.

VENÂNCIO, Maria Alice Varanda Duarte. **Prevalência dos acidentes em espaço escolar e percepção dos agentes educativos**, 2014. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Comunitária) – Escola Superior de Saúde de Viseu, Portugal, 2014.

VERONESE, Andréa Márian *et al.* Oficinas de Primeiros socorros: relato de experiência. **Gaucha de Enfermagem**. Porto alegre, v. 31, n. 1, p. 179-182, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rgenf/a/mZfJjxcfrT3FHKSJcqYH-3F/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 12 set. 2021.

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS SURDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE MACAPÁ

NELCICLEIDE VIANA DIAS CARIDADE

Mestranda do Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação pela Universidade Federal de Tocantins. Instituição filial: Universidade Federal de Tocantins. E-mail: nelcicleidedias@gmail.com.
uft.edu.br

DENISE DE BARROS CAPUZZO

Doutora em Educação (2012), mestrado em Psicologia (2002) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e atualmente é professora no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação pela Universidade Federal de Tocantins. Instituição filial: Universidade Federal de Tocantins. E-mail: capuzzo@mail.uft.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta como tema Processo de ensino e aprendizagem dos educandos surdos na educação infantil da educação especial do município de Macapá, e tem como objetivo apreender as concepções de ensino e aprendizagem dos educandos surdos na educação infantil no município de Macapá/AP. O referencial teórico assenta-se nas concepções de Piaget e Vygotsky, teorias presentes nas diretrizes da educação especial do Amapá. Os objetivos específicos são: analisar o avanço da legislação brasileira que versa sobre a educação especial e apresentar as principais metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de crianças surdas na educação infantil. A metodologia adotada para a obtenção dos dados foi a pesquisa bibliográfica pautada na análise de documentos legais nacionais e estaduais, e na doutrina com base principalmente na área da psicologia aplicada a pedagogia. Como conclusão a pesquisa aponta um avanço legislativo sobre a educação especial e a preocupação em superar os desafios das crianças surdas através das teorias da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Deficiência auditiva, Teoria da aprendizagem.

ABSTRACT

This article presents as the theme Teaching and learning process of deaf students in early childhood education in special education in the city of Macapá, and aims to apprehend the concepts of teaching and learning of deaf students in early childhood education in the city of Macapá/AP. The theoretical framework is based on the conceptions of Piaget and Vygotsky, theories present in the guidelines of special education in Amapá. The specific objectives are: to analyze the progress of Brazilian legislation that deals with special education and to present the main methodologies used in the process of teaching and learning deaf children in early childhood education. The methodology adopted to obtain the data was bibliographical research based on the analysis of national and state legal documents, and on the doctrine based mainly on the area of psychology applied to pedagogy. In conclusion, the research points to a legislative advance on special education and the concern to overcome the challenges of deaf children through learning theories.

Words-Key: Inclusive education, Hearing deficiency, Learning theory.

INTRODUÇÃO

É inegável os avanços que a legislação inclusiva vem alcançando em todos os setores sociais, encontros mundiais têm debatido a temática e proposto tratados e convenções a fim de garantir direitos e deveres para pessoas com deficiência. O Brasil segue a mesma linha buscando através do legislativo a garantia de uma sociedade mais isonômica e inclusiva rompendo com ideias arcaicas que pessoas com deficiência possuem limitações que a impedem do convívio social.

Para as pessoas com deficiência auditiva, a barreira é a comunicação, a linguagem é algo aprendido, desde bebês, os sons são um dos principais estímulos das crianças, as palavras são utilizadas como forma de interação desde o momento do nascimento, mas como desenvolver todas essas interações se o bebê não escuta?

Vários estudos têm sido realizados na área da aprendizagem, buscando superar os desafios e incluir essas crianças, que possibilitem o seu pleno desenvolvimento humano, entre estas medidas está a inclusão desta criança em salas de aulas regulares, com auxílio de profissionais especializados, material didático adaptado, salas de atendimento especializado.

Nesta perspectiva, este trabalho apresenta como tema: Processo de ensino e aprendizagem dos educandos surdos na educação infantil nas diretrizes da educação especial do município de Macapá, apresentando a seguinte questão problema: Quais as concepções de ensino e aprendizagem dos educandos surdos na educação infantil presentes nas diretrizes e orientações da Educação Especial no município de Macapá?

Desse modo, esse estudo tem por objetivos de apreender as concepções de ensino e aprendizagem dos educandos surdos na educação infantil nas orientações curriculares da educação especial no município de Macapá/AP; caracterizar o debate sobre as concepções teóricas e metodológicas para a educação de crianças surdas no Brasil; conhecer o avanço da legislação brasileira; mostrar o processo de ensino e aprendizagem do educando surdo proposto nas diretrizes da educação especial no Município de Macapá.

Para responder o problema e alcançar os objetivos será realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, do tipo exploratória, na abordagem qualitativa, com o método hipotético dedutivo. A pesquisa está dividida em três seções, a primeira explanará sobre o Ensino e a aprendizagem nas perspectivas teóricas, com subtópicos sobre o conceito da aprendizagem e as teorias de Piaget e Vigotsky, a segunda abordará as teorias da aprendizagem

aplicadas à pessoa surda, abordando a surdez; o oralismo, comunicação total, bilinguismo e a pedagogia surda, e por fim, a terceira seção fará um breve relato sobre a educação especial no município de Macapá.

Assim, percebe-se a contribuição das teorias de aprendizagem no processo das aprendizagens da pessoa surda, as lutas sociais e as mudanças de paradigmas como avanços atuais em sua educação, bem como a importância das legislações inclusivas para garantir o ensino aprendizagem desses alunos.

2. METODOLOGIA

No artigo é desenvolvido a pesquisa bibliográfica, básica e diagnóstica que de acordo com Gil (2010, p. 29) define bibliográfica como: “Um estudo exploratório, que determina a base teórica ao pesquisador, com a identificação da área do conhecimento referente ao tema proposto e distingue-se pela utilização de material já publicado, como por exemplo: livros, revistas, teses etc.”, abordando uma análise sobre a construção das teorias da aprendizagem a partir da abordagem de PIAGET (1976), VYGOTSKY (1973) e documental na legislação inclusiva brasileira, trazendo como destaque a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular, a Lei Brasileira de Inclusão.

Quanto a abordagem metodológica ela é qualitativa, de acordo com Martinez e Bosi (2004, p. 33) que consideram essencial partir de uma: “pergunta ou o objetivo da investigação; uma determinada postura teórica ou epistemológica; a correspondente estratégia para a obtenção das informações e sua análise.” O método é o hipotético dedutivo, parte-se de um problema, de origem e relevância social, e busca-se a solução através de uma hipótese que será respondida por meio de estudos sedimentados na doutrina brasileira. Neste caso, institui-se como hipótese, a importância das teorias da aprendizagem dentro das diretrizes da legislação inclusiva amapaense.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Ensino e aprendizagem nas perspectivas teóricas

Um marco da evolução da espécie humana foi o aprimoramento dos mecanismos de comunicações, a oralidade, a invenção da escrita foram

fundamentais para que o conhecimento fosse repassado de geração à geração. Esse aprimoramento fez com que as sociedades organizassem suas próprias hierarquias de poder, sistematizasse a cultura e aprimorasse os processos educacionais. Neste contexto

Conhecimento e cultura, por gerações, foram transmitidos de pai para filho utilizando, como recurso, a oralidade - tome, por exemplo, os chefes de tribo das mais diversas culturas e, também, seus curandeiros. Na idade antiga surge a figura do professor, cuja importância, na formação cidadã do indivíduo, foi defendida por Platão em sua obra “A República”. Na idade contemporânea, dentre as profissões existentes, torna-se do educador a responsabilidade principal de perpetuar o conhecimento humano por meio de seus aprendizes, que, por sua vez, tornam-se educadores, movimentando, assim, um ciclo virtuoso (GOMES, *et.al.*, 2010, p. 05).

Na tentativa de perpetuar o conhecimento humano através da educação surgiram as teorias da aprendizagem entre as quais cita-se: o comportamentalismo, sendo representado por Skinner, epistemologia genética de Piaget; a teoria sociointeracionista de Vygotsky. A seguir será apresentada cada uma das teorias, destacando Piaget e Vygotsky.

3.2. Aprendizagem

A aprendizagem é um processo relacionado ao ato de aprender, para definir este conceito várias correntes na área da psicologia se aventuram a investigar os pressupostos da aprendizagem, iniciando pela corrente empirista, no qual acredita que o conhecimento vem da experiência pessoal, portanto, o ser humano nasce como uma folha em branco e no decorrer de sua vivência de fatos, interação com o meio sociocultural vai acumulando experiências que se transformam em conhecimentos sistematizados.

O conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência. Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tábula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, formadas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de ideias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real (GIUSTA, 1985, p. 26).

Seguindo a mesma linha de defesa Mizukami (1986), explica que a corrente empirista fundamenta-se no princípio de que o homem é considerado desde o seu nascimento como sendo uma “tábula rasa”, uma folha de papel em branco, e sobre esta folha vão sendo impressas suas experiências sensório - motoras. O conhecimento é uma cópia de algo dado no mundo externo, ou seja, é uma “descoberta” e é nova para o sujeito que a faz. Portanto, o que foi descoberto já se encontrava presente na realidade exterior.

Nessa perspectiva, no ensino aprendizagem o aluno vai apenas absorver o conhecimento que lhe é repassado desde seu nascimento, o professor possui um papel de detentor deste conhecimento que já existe e cabe a ele sistematizar e ensinar para o educando.

Enquanto a corrente empirista considera o conhecimento externo ao ser humano, a concepção inatista considera o centro da aprendizagem no próprio ser humano, isto é, a capacidade de aprender é inata, a criança já nasce com essa capacidade, portanto, os acontecimentos externos ao seu nascimento não possuem grandes relevâncias no processo educacional, essa corrente tem suas origens na filosofia através dos escritos de Platão que defende a ideia de existência de dois mundos (o sensível e o inteligível) no qual há uma hierarquia entre eles, e o conhecimento já está adormecido na alma da pessoa e deve ser apenas despertado através das interrogações no decorrer da vida.

Ora, em razão de ser a alma imortal e ter renascido muitas vezes, já viu tudo o que há, tanto aqui [no mundo sensível] como no Hades [mundo inteligível], não havendo o que ela tivesse aprendido. Assim, não é nada de admirar que tanto sobre a virtude como sobre tudo o mais ela possa recordar-se do que conhecera antes (PLATÃO, 2007, p. 253-81c).

Essa teoria tem como principal consequência a hierarquização social, no qual pessoas com poderes econômicos vantajosos ocupam lugares de poder e se perpetuam como escolhidos de um mundo sobrenatural no qual já nascem predestinados ao sucesso, como acontecia na monarquia em que o Rei era um ser escolhido por Deus e o conhecimento eram verdades absolutas.

No processo de ensino e aprendizagem essa concepção apresenta reflexos, o professor assume um papel de mestre, os alunos são submissos à ele e devem aceitar seus ensinamentos sem fazer questionamentos, a educação nesta corrente contribui para a hierarquização social, pois, crianças pertencentes as classes elitizadas têm acesso ao aparato educacional, enquanto as pobres têm acesso limitado ou acesso nenhum.

As discussões na seara da filosofia e da psicologia sobre os processos de ensino e aprendizagem influenciaram a construção da pedagogia favorecendo as construções de teorias que possuem em suas bases características do empirismo ou do inatismo, conforme se discute a seguir.

3.3. Teorias da aprendizagem

3.3.1. *Ambientalista, Behaviorista ou Comportamentalista*

Esta teoria é baseada na corrente empirista, e caracterizada pela influência do ambiente na construção das características humanas, o papel do professor é de transmissor do conhecimento e o aluno, o sujeito passivo, que precisa reter tudo que lhe é apresentado, não abre-se espaço para raciocínios, ou questionamentos. Assim:

Numa concepção behaviorista de aprendizagem, o aluno é passivo, acrítico e mero reprodutor de informação e tarefas. O aluno não desenvolve a sua criatividade e, embora se possam respeitar os ritmos individuais, não se dá suficiente relevo à sua curiosidade e motivação intrínsecas. O aluno pode, inclusive, correr o risco de se tornar apático, porque excessivamente dependente do professor. Por outro lado, não há preocupação em ensinar a pensar. O ensino realça o saber fazer ou a aquisição e manutenção de respostas. A aula deve ser centrada no professor, que controla todo o processo, distribui as recompensas e, eventualmente, a punição. Pretende-se, acima de tudo, que haja por parte do professor uma minuciosa exatidão na determinação do que pretende ensinar, do tempo que necessita para o fazer e uma definição específica dos objetivos comportamentais que pretende obter (VASCONCELOS, PRAIA e ALMEIDA, 2003, p. 11).

Esta teoria de aprendizagem é baseada na memorização e na recompensa, isto é, estimular os alunos através de reforços positivos sempre que acertarem as respostas corretas das indagações, sendo ainda é muito comum na educação brasileira, onde educandos são treinados para concursos que precisam de uma boa memorização dos conceitos estudados.

3.3.2. *Interacionismo – Piaget*

O Interacionismo ou Construtivismo é um processo de conhecimento no qual o educando interage com o meio ao qual está envolvido, este meio

causa-lhe perturbações e ele precisa interagir, assimilar e acomodar essas perturbações para assim aprender, nesta teoria a idade cronológica do estudante será relevante para ele entender e participar dessas interações.

Como principal estudioso dessa teoria de aprendizagem Piaget através da Psicologia genética afirma que: “[...] o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas”. (PIAGET, 1976, prefácio).

A afirmação de Piaget demonstra que a aprendizagem não está centrada nos polos, sujeito ou objeto, mas sim, na interação de ambos, nos quais o sujeito constrói o seu conhecimento a partir do desequilíbrio formado entre a perturbação do meio e o ser, e a busca desse reequilíbrio ocorre através de processos chamados de acomodação e assimilação.

Para Piaget (1996, p. 13) a assimilação é “uma integração à estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação.” Esse processo, portanto, é o entendimento do mundo externo através das interpretações feitas pelo sujeito, levasse em consideração as suas observações, raciocínios e conclusões à cerca dos fatos que os rodeiam.

A acomodação por sua vez ocorre quando o sujeito recebe um novo estímulo do meio e para assimilá-lo precisa passar por modificações cognitivas, nas palavras de Piaget (1996, p. 18) “Chamaremos acomodação (por analogia com os “acomodatos” biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) aos quais se aplicam”.

O indivíduo ao nascer não possui esquemas cognitivos, eles serão construídos através do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, Piaget trata esse desenvolvimento através de estágios, de acordo com a idade do sujeito, estas etapas estão sintetizadas na tabela 01.

Tabela 01 Estágios de desenvolvimento Piaget

Estágio	Faixa etária	Características
Sensório – motor	0-2 anos	Evolução da percepção e motricidade
Pré – operatório	2-7 anos	Interiorização dos esquemas de ação, surgimento da linguagem, do simbolismo e da imitação deferida.

Estágio	Faixa etária	Características
Operatório – concreto	7 – 11 anos	Construção e descentração cognitiva; compreensão da reversibilidade sem coordenação da mesma; classificação, seriação e compensação simples.
Operatório – formal	Acima de 11 anos	Desenvolvimento das operações lógicas matemáticas e infralógicas, da compensação complexa (razão) e da probabilidade (indução de leis)

Fonte: <https://educandoamanha.blogspot.com/2016/07/drops-pedagogia-os-estagios-do.html>

Piaget apesar de não ter criado uma teoria da aprendizagem, seus trabalhos na área da psicologia do conhecimento são aplicados com profundidade na pedagogia, os estágios demonstrados anteriormente mostram que o conhecimento é construído da relação do indivíduo com o meio respeitando seu desenvolvimento sensório – motor, nesta concepção se valoriza os erros do sujeito, sua capacidade de autocritica e de modificação da realidade.

3.3.3. Teoria sócio – cultural de Vygotsky

Vygotsky desenvolveu seus trabalhos inserindo a criança como um indivíduo ativo no processo de aprendizagem e defende as relações construídas dentro do ambiente social ao qual o infante está incluso.

Todas as funções psicointelectuais superiores se apoiam de dois modos no curso do desenvolvimento da criança: por um lado, nas atividades coletivas, como atividades sociais, isto é, como funções intersíquicas; por outro lado, nas atividades individuais, como propriedades do pensamento da criança, isto é, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1973, p. 160).

A aprendizagem, nesta teoria, se desenvolve através das interações que as crianças possuem nos núcleos familiares e sociais, permitindo a troca de experiências, informações, influenciando a formação do indivíduo, ao entrar na escola o aluno já leva consigo um conjunto de conhecimento, se contrapondo a ideia de tabula rasa defendida pelos empiristas.

A Teoria de Vygotsky descreve que o desenvolvimento cognitivo resulta na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), espaço entre o nível de desenvolvimento real – momento onde a criança estava apta a resolver um problema sozinha – e o nível de desenvolvimento potencial – onde a criança o fazia com a colaboração de um adulto ou um companheiro, é nessas zonas

que o professor desenvolve um papel importante, pois vai mediar o conhecimento dos alunos, estimulando-os a fazerem questionamentos e criando ambientes propícios para que as crianças se desenvolvam e superem suas capacidades.

[...] Não há necessidade de sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que dá lugar à área do desenvolvimento potencial, isto é, faz nascer, estimula e ativa, na criança, processos internos de desenvolvimento no quadro das interrelações com outros que, em seguida, são absorvidas, no curso do desenvolvimento interno, tornando-se aquisições próprias da criança... A Aprendizagem, por isso, é um momento necessário e universal para o desenvolvimento, na criança, daquelas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1973, p.161).

Para o psicólogo esse processo de aprendizagem não é inato, a relação de interação é dialética, uma mistura de experiência que permitirão o desenvolvimento do infante.

3.4 As teorias de ensino aprendizagem aplicadas à pessoa surda

A educação brasileira é pautada na oralidade, escrita e transmissão de conteúdo de forma tradicional, no qual os alunos dividem-se em séries, por faixa etárias e um docente repassa o conteúdo através da sua principal ferramenta: a voz. E a pessoa que não consegue acessar esse instrumento? Como ajudar a desenvolver a aprendizagem em um educando com deficiência auditiva? Sobre esse modelo tradicional Skliar (1998) faz a seguinte crítica:

[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narra-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 1998, p. 15).

Para romper com essas práticas habituais é, necessário, a compreensão das características da surdez, a dificuldade que representa na aprendizagem para posterior abordagem sobre as metodologias que são aplicadas a estes alunos.

3.4.1 Surdez e a dificuldade de aprendizagem

A deficiência auditiva é um tipo de privação sensorial, cujo sintoma comum é uma “reação anormal diante de um estímulo sonoro” (BRITO e DESSEN, 1997, p. 13). A surdez é, portanto, caracterizada pela perda, maior ou menor, da percepção normal dos sons, havendo vários tipos de deficiência auditiva, em geral classificadas de acordo com o grau de perda da audição. Esta perda é avaliada pela intensidade do som, medida em decibéis (dB), em cada um dos ouvidos (MARCHESI, 1996 apud BRITO e DESSEN, 1997, p. 13).

A caracterização da deficiência auditiva constante dos principais manuais/artigos de pesquisas é variada. Com base na classificação do Bureau Internacional d’Audiophonologie-BIAP e da Portaria Interministerial N°. 186, de 10/03/78 (MEC/SEESP, 1995 apud BRITO e DESSEN, 1997, p. 114), considera-se “parcialmente surdo” e “surdo” os indivíduos que apresentam, respectivamente, surdez leve ou moderada e surdez severa ou profunda.

Parcialmente surdo: **a) surdez leve:** a perda auditiva é de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras, mas não impede a aquisição normal da linguagem, embora esta possa ser a causa de algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ou escrita. Em geral, tal indivíduo é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe é falado (p. 17); **b) surdez moderada:** a perda auditiva está entre quarenta e **setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra; é frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, problemas linguísticos mais graves. Em geral, os indivíduos com surdez moderada identificam as palavras mais significativas, apresentando dificuldade em compreender outros termos de relação e/ou frases gramaticais. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão individual para a percepção visual (p. 17). Surdo: a) surdez severa:** a perda auditiva está entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda permite que o indivíduo apenas perceba sons fortes e conhecidos, podendo ele atingir a idade de quatro ou cinco anos sem aprender a falar. A compreensão verbal dependerá, principalmente, da aptidão do indivíduo para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações (p.18); **b) surdez profunda:** a perda auditiva é superior a noventa decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba e identifique a voz humana, impossibilitando-o de adquirir a linguagem oral (MEC/SEESP, 1995 apud BRITO e DESSEN, 1997, p. 114).

Brito e Dessen, (1997), afirmam que de acordo com as orientações da Secretaria de Ensino Especial/SEESP do Ministério da Educação e do Desporto - MEC (MEC/SEESP, 1995), baseadas nos diversos graus de surdez, a criança que apresentar surdez leve deverá frequentar a escola comum do ensino regular, enquanto a que apresentar surdez moderada somente deverá frequentar a escola comum do ensino regular, se receber atendimento especializado em outro período. Esse atendimento poderá ser feito de forma individual ou grupal, de acordo com as necessidades de cada criança, e em salas com recursos adequadas localizadas na escola frequentada pela criança ou em consultório fonoaudiológico.

As crianças com surdez severa, sem linguagem ou com linguagem bastante reduzida, deverão receber estimulação no período da educação infantil, em clínica fonoaudiológica especializada ou mesmo em classe especial, de forma individual ou em grupo de até oito alunos. As alternativas de atendimento à criança com surdez profunda estão intimamente relacionadas às suas condições individuais, como a idade em que começou o seu atendimento especializado, o grau de participação familiar e o desenvolvimento alcançado em seu processo educativo, principalmente sob o aspecto linguístico (MEC/SEESP, 1995 apud BRITO e DESSEN, 1997, p. 114).

Um dos grandes obstáculos que a pessoa com deficiência auditiva passa é a comunicação.

A comunicação utilizada pela sociedade é feita fundamentalmente por meio da linguagem oral e escrita, cuja aquisição é dificultada pela deficiência auditiva, trazendo naturalmente consequências, principalmente em relação à compreensão de processos mais abstratos, uma vez que estes são extremamente dependentes da mesma (BALTAZAR e RONDON, 2005, p. 05).

Essa barreira na comunicação fará com que o surdo não desenvolva aspectos importantes da sua cognição, o que acarretará dificuldades na vida escolar e, posteriormente, no mercado de trabalho, outra barreira é a aceitação social, pois a sociedade enxerga o deficiente auditivo como inapto.

O surdo precisa ser visto pela sociedade e principalmente pelas empresas como um todo, com sua personalidade, potencial intelectual e a habilidade que apresentar para determinada função. No Brasil, sua situação em relação ao mercado de trabalho, se encontra bastante difícil, as áreas que o aceitam como profissional são muito restritas, tirando proveito de sua deficiência e não levando em consideração sua capacidade profissional (BALTAZAR e RONDON, 2005, p. 06).

Alguns fatores quando observados auxiliam no desenvolvimento cognitivo, emocional da pessoa com deficiência auditiva, tais como: o diagnóstico precoce, que facilitará as intervenções para o desenvolvimento dessa pessoa, o apoio familiar, o reconhecimento da diferença, o respeito social, a adequação dos espaços públicos e o ambiente escolar adequado.

3.5. Inclusão através das teorias de aprendizagem

A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e a pessoa com deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente uma sociedade para todos. (SASSAKI, 1997, p. 171)

A LDBEN em seu artigo 59, inciso III, enfatiza a importância da formação do professor que pretende atuar em escola inclusiva, seja por meio de capacitação ou especialização, para que este esteja apto a trabalhar com a diversidade de seus alunos. (BRASIL, 1996)

Os alunos com deficiência auditiva, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001), devem estudar em sala de aula comum, com apoio de professor intérprete de libras e outros serviços de apoio pedagógico especializado (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) ou em sala de recursos, como complementação curricular.

Ao longo da história, algumas metodologias educacionais ganharam destaque em relação à educação de surdos: “[...] apesar das diferentes opiniões que dividem e subdividem as metodologias específicas ao ensino de surdos, em termos de pressupostos básicos, existem três grandes correntes filosóficas: a do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo” (DORZIAT, 1999, p. 13 apud KALATAI, 2012, p. 4).

3.5.1. Oralismo

O principal objetivo da metodologia Oralista é desenvolver a fala do surdo, considerada pelos defensores essencial para a comunicação e desenvolvimento integral das crianças surdas. Esta metodologia foi proposta e defendida em um evento internacional realizado em Milão/Itália chamado ‘Congresso Internacional de Educação de Surdos’ (KALATAI, 2012).

(SCHELP, 2008 apud KALATAI, 2012, p. 5), explica que no Oralismo a primeira medida educacional implantada foi proibir o uso da língua de sinais e obrigar os alunos surdos a sentarem sobre as mãos para que, assim,

pudessem ser oralizados. Segundo o autor, os professores surdos que, até então, atuavam nas escolas e nas salas de aula foram dispensados de todas as escolas e institutos. Desse modo, para esta metodologia ter sucesso é necessário:

Envolvimento e dedicação das pessoas que convivem com a criança no trabalho de reabilitação todas as horas do dia e todos os dias do ano.

Início da reabilitação o mais precocemente possível, ou seja, deve começar quando a criança nasce ou quando se descobre a deficiência.

Não oferecer qualquer meio de comunicação que não seja a modalidade oral.

A educação oral começa no lar e, portanto, requer a participação ativa da família, especialmente da mãe.

A educação oral requer participação de profissionais especializados como fonoaudiólogos e pedagogos especializados para atender sistematicamente o aluno e sua família.

A educação oral requer equipamentos especializados, como o aparelho de amplificação sonora individual (PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2000).

Como consequência das práticas oralistas, os surdos não aprenderam a falar. Conseguiram pronunciar apenas algumas palavras que eram repetidas de forma mecânica sem saber o que elas realmente significavam. Esse método resultou em milhões de surdos analfabetos. E os surdos que passaram por essa metodologia trazem marcas negativas em suas vidas até os dias atuais (STREIECHEN, 2012, p.17 apud KALATAI, 2012, p. 5).

3.5.2. Comunicação total

Define-se como uma filosofia que requer a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais para assegurar a comunicação eficaz entre as pessoas com surdez. Tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. (POKER, 2002, p. 06)

Tal abordagem compreende, então, que a criança seja exposta: ao alfabeto digital; a língua de sinais; amplificação sonora; ao português sinalizado. É muito utilizada nos Estados Unidos, porém, recebe várias críticas devido não facilitarem o processo de leitura e escrita dos surdos.

3.5.3. Bilinguismo

Parte do princípio que o surdo deve adquirir como sua primeira língua, a língua de sinais com a comunidade surda. Isto facilitaria o desenvolvimento de conceitos e sua relação com o mundo. Aponta o uso autônomo e não simultâneo da Língua de Sinais que deve ser oferecida à criança surda o mais precocemente possível. A língua portuguesa é ensinada como segunda língua, na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral. Contrapõe-se às propostas da Comunicação Total uma vez que não privilegia a estrutura da língua oral sobre a Língua de Sinais (POKER, 2002, p. 08)

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais no Brasil - Libras, pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e o Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, são exemplos de conquistas e resultados dos inúmeros movimentos e lutas das pessoas surdas brasileiras. A presença do tradutor/intérprete de Língua de Sinais em espaços sociais diversos, públicos ou privados é uma das garantias citadas neste Decreto (BRASIL, 2002).

O Bilinguismo foi uma metodologia adotada a partir das reivindicações dos próprios surdos, pois a mesma tem possibilitado o acesso a duas línguas dentro de um contexto: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, conforme explicado acima.

O bilinguismo inaugura um novo debate na área da surdez, ele defende a primazia da língua de sinais sobre a língua portuguesa, antes aprendida simultaneamente na comunicação total, ou isoladamente no oralismo. Essa primazia, defendida por muitos autores tem por base dois argumentos. Primeiro, a presença de um período crucial para a aquisição da linguagem. Segundo, a existência de uma competência inata, na qual para aprender uma língua, bastaria estar imerso em comunidade linguística e receber dela inputs linguísticos cruciais (SANTANA, 2007, p. 166 apud KALATAI, 2012, p. 8).

As faculdades e universidades têm buscado oferecer a disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura e bacharelados. Desta forma, a Libras deixa de ser restrita aos surdos, professores especialistas e intérpretes e passa a ser conhecida por mais pessoas. Este sempre foi o objetivo da Comunidade surda brasileira: a difusão da Língua de Sinais (KALATAI, 2012).

3.6. Pedagogia Surda

A Pedagogia Surda tem um sistema educativo próprio, abrangendo sem limite de lugar, podendo ser contemplada através das histórias em Libras e passadas pelos Surdos sinalizadores mais velhos. É informalmente que observamos a evolução gradual da comunicação sinalizada que hoje é respeitada e valorizada pela comunidade Surda Brasileira.

A Pedagogia Surda requer, portanto, a presença do professor surdo em salas regulares de ensino assim como nas escolas especiais e Centros de Atendimento Especializado para surdos – CAES, em tempo integral. São os professores surdos que ensinam os surdos. Este método dá ênfase à educação na diferença por meio da mediação intercultural e respeita a identidade do surdo (PERLIN, 2006, p. 5 apud KALATAI, 2012, pp. 11-12).

Esta Pedagogia defende que a criança surda deve ter aulas ministradas em Libras por professores surdos desde a educação infantil. Entretanto, percebe-se que há um longo caminho a ser percorrido para que de fato esta realidade se torne possível de ser vivida pelas crianças surdas brasileiras. Infelizmente, ainda não há professores surdos em número suficiente e preparados para assumirem tais funções, assim como não há profissionais ouvintes fluentes em Libras para atuarem como tradutores/intérpretes nas instituições. A história nos leva à reflexão de que na educação dos surdos sempre houve muitas dúvidas em relação à metodologia mais eficiente de ensino. Cada uma delas estava pautada em um método que apresenta vantagens e desvantagens (KALATAI, 2012).

3.7. As diretrizes da Educação Especial no Município de Macapá

No Município de Macapá/AP a Educação Especial está organizada seguindo a legislação vigente, entre os quais cita-se: Constituição Federal de 1988 Título VIII, DA ORDEM SOCIAL, Artigo 208, Artigo 227; Lei Nº 10.172/01 (Plano Nacional de Educação); Lei Nº 853/89 (Apoio às pessoas com deficiência); Lei Nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA); Lei Nº 9.394/ 96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nos seus Artigos 58, 59 e 60; Decreto Nº 3.298/99 que regulamenta a Lei Nº 7.853/89 (Política Nacional para Integração de Pessoas com Deficiência); Portaria do MEC Nº 679/99 (Acessibilidade); Lei Nº 10.098/00; Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, de 1994; Resolução Nº

04/2009 e Decreto 7611/2011 (que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado) garantindo o atendimento aos alunos com deficiência.

3.7.1 Legislação Inclusiva – breve histórico

A história da Educação Especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (MAZZOTTA, 1996 apud MIRANDA, 2008, p. 31). A fundação desses dois Institutos representou grandes conquistas para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação. (MIRANDA, 2008). No entanto, não deixou de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (MAZZOTTA, 1996, p. 29 apud MIRANDA, 2008, p. 31), nestas instituições.

No Brasil, na década de 1920, foram realizadas várias reformas na educação brasileira, influenciadas pelo ideário da Escola-Nova. Para isso, vários professores, psicólogos europeus foram trazidos para oferecer cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial no nosso País. Em 1929, chegou a Minas Gerais a psicóloga russa Helena Antipoff, responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais. Fundou em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais para atender os deficientes. Essa psicóloga contribuiu para a formação de um número significativo de profissionais que, mais tarde, foram trabalhar na área da Educação Especial pelo país (JANNUZZI, 1992).

Ao longo da década de 1960, segundo Jannuzzi (1992), ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960. Enquanto que, na década de 1970, observamos nos países desenvolvidos amplas discussões e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade, no Brasil acontece neste momento a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. A finalidade do CENESP era “promover, em todo território Nacional,

a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA,1996, p. 55 apud MIRANDA, 2008, p. 35).

Em 11 de agosto de 1971, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), que contemplou a temática da educação especial com apenas um artigo:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Em 1988, o Brasil promulga a Constituição “Cidadã” que garante uma educação de qualidade a todos, assim dispõe a CF/88 no art. 225:

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, grifo nosso).

O Estatuto da criança e do adolescente de 1990 em seu art. 53 tem a seguinte redação:

A criança e o adolescente **têm direito à educação**, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, Estatuto da Criança E do Adolescente, 1990)

Com a educação ganhando caráter constitucional, e o ECA trazendo o Princípio de Proteção integral à criança e ao adolescente no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões (MIRANDA, 2008).

Em relação à inclusão, dois eventos foram mundialmente significativos e podem ser considerados marcos dessa proposta, pois tratavam de questões referentes à viabilização de educação para todos. Esses eventos foram “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia em 1990, que busca garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação. E “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nessa conferência foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, que, “inspirada na igualdade de valor entre as pessoas, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais” (CARVALHO, 1998, p. 146).

Nos anos 2000 foi instituída a resolução nº 02 de 2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que prevê que o atendimento escolar dos alunos que apresentem necessidades educacionais, terá início na educação infantil, a escola terá como dever matricular todos e organizar o atendimento dos educandos de acordo com as especificidades de cada um, é necessário, que o sistema de ensino conheça essa demanda para que de forma conjunta com a família, a sociedade e órgãos governamentais possam criar condições para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Esse reconhecimento da educação como responsabilidade de todos trouxe ampliação de escolas, aumento da profissionalização dos professores e mudança na visão que se tinha sobre a educação inclusiva.

Apesar de grandes avanços a ideia de inclusão ainda é tímida frente às problemáticas que as crianças com deficiência encontram ao estudar em uma escola regular, mas muitas práticas de sucesso partem da escola, do papel fundamental do professor e todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem desse aluno.

3.8. Do nacional para o local: Macapá

No âmbito estadual em 2012 a Presidente do Conselho Estadual de Educação do Amapá – CEE/AP fixa as normas para a oferta de educação especial no ensino básico na rede estadual de educação, através da resolução 48/2012 – CEE/AP.

Art. 1 A Educação Especial, dever do Estado, da família e da Sociedade garantir aos educandos com deficiência, trans-tornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/

superdotação, o acesso e a permanência, e apropriação do saber' sistematizado utilizando-se da contribuição de pesquisas científicas, de novas tecnologias e processos pedagógicos para a construção do conhecimento, promovendo as condições necessárias em respeito as especialidades de cada educando, contribuindo, assim, para o pleno exercício de sua cidadania. (CEE, 2012)

No âmbito municipal, a Divisão de Educação Especial foi criada no governo do Prefeito João A. R. Capiberibe em 1992, pelo decreto¹ 473/1992 PMM com o intuito de implementar as políticas de inclusão definidas pelo MEC, a fim de garantir acesso a uma educação pública, gratuita, de qualidade e inclusiva.

Com a implementação da Divisão de Ensino Especial – DIEES, em parceria com a Prefeitura de Macapá – PMM e a Secretaria Municipal de educação – SEMED, foi formado a força de trabalho composta pela equipe da DIEES com chefe da Divisão, Chefe de Seção Diagnóstico e Programas Especiais, Pedagogo, Coordenadores de áreas (Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Pessoa Surda, Deficiência Física, Surdocegueira, Deficiência Múltipla, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação), professores do AEE e Agente Administrativo (PMM, 1992).

A teoria da aprendizagem que serviu de base para orientar docentes e corpo técnico a implementarem as diretrizes da educação especial nas escolas municipais amapaenses foi a sócio - cultural de Vygotsky, considerando as particularidades de cada criança e as trocas de experiências que ela tem com o meio social ao qual está inserida.

Neste contexto, iniciou-se nas escolas da rede municipal de Macapá o processo de interação social defendida pela abordagem sócio-interacionista de Vygostky, e paralelamente, realizou-se atividades específicas para superar as barreiras

1 Art. 1º - Fica criada na estrutura Administrativa da Prefeitura Municipal de Macapá à Divisão de Ensino Especial, correspondente ao Código C.P. C – 101, órgãos integrante da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, subordinada ao Departamento de Ensino e Administração Escolar, composta da seção de Triagem e Seção e Seção Multidisciplinar, correspondente ao Código FG – 201.3.

Art. 2º - As atribuições correspondentes aos Cargos assim, serão definida em Decreto do Poder Executivo Municipal.

Art. 3º - Está Lei entra em vigor a contar da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (BRASIL,1992).

na aprendizagem, tendo como ponto de partida à zona de desenvolvimento proximal para alcançar a zona potencial de cada aluno. Somando-se a este processo, foram implantadas nas escolas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM tipo I e II, disponibilizando materiais pedagógicos, de tecnologias assistivas, programas e softwares específicos, etc. Assim como, a promoção de acessibilidade nos espaços físicos e a aquisição de mobiliários com recursos públicos destinados para este fim (PMM, 1992, p. 20).

A criação da DIEES é um marco importante para a implementação da Política Nacional de Educação Especial, pois propõe através da educação a melhoria da qualidade de vida, o respeito às diferenças, a inclusão dos educandos no ensino regular proporcionando a troca de experiências, permitindo um desenvolvimento motor, emocional e psicológico.

Considerando todo o histórico da Educação Especial que desde os seus primórdios pautava-se numa política de exclusão e segregação, passando a ser de integração até se constituir a atual política inclusiva, que busca atender a todos satisfatoriamente, do ponto de vista teórico e metodológico, visando o acesso e desenvolvimento, por excelência do educando, independentemente de sua condição e limitações específicas, de ordem temporária ou permanente, garantindo o pleno gozo dos direitos fundamentais de cada indivíduo, na perspectiva de uma sociedade plural e ao mesmo tempo igualitária no exercício da cidadania (PMM, 1992, p. 22).

Falar em sociedade igualitária é garantir o acesso de todos, a uma educação ampla, que promova ao aluno o autoconhecimento, a criticidade, o respeito, a tolerância sem distinção. É papel da sociedade cobrar, além das legislações, a sua aplicabilidade real, fiscalizar os recursos que vem para escola, exigir a correta capacitação dos profissionais da educação e fomentar o debate sobre novas metodologias inclusivas, garantindo não só o desenvolvimento intelectual do educando mais prepará-lo para ser um cidadão ativo na sociedade ao qual está inserido.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho demonstrou de forma sucinta as teorias da aprendizagem, as metodologias trabalhadas com pessoas que têm deficiência auditiva, o

histórico da legislação inclusiva, pois é importante para perceber que os avanços atuais vêm de um contexto de luta social, e mudanças de paradigmas.

A Constituição de 1988 é um marco em termos de direitos, um de seus princípios máximo é a Dignidade da Pessoa Humana, portanto, deve-se favorecer o desenvolvimento do indivíduo em todas as áreas, cognitivas, sociais, culturais, econômicas, reconhecendo as particularidades de cada criança, possibilitando seu desenvolvimento, respeitando suas habilidades e limitações. Assim, a criança como um ser em desenvolvimento ganhou uma proteção especial com a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente, tendo como máxima a doutrina da Proteção Integral, sendo resguardado seus direitos a saúde, família, lazer, educação, trabalho entre outros.

A legislação inclusiva vem corroborar esses direitos constitucionais, garantindo às pessoas com deficiências um olhar diferenciado da sociedade sobre suas necessidades, o Estado do Amapá segue as diretrizes nacionais e vem elaborando textos legislativos e políticas públicas garantidoras dos direitos deste grupo.

A escola é um ambiente de inclusão, onde pessoas diferentes convivem no mesmo espaço e precisam ser atendidas conforme suas peculiaridades, por isso a importância de uma comunidade escolar integrada, um Plano Político Pedagógico que respondam as expectativas da comunidade, e uma equipe de profissionais capacitados para trabalhar com as especificidades dos discentes.

As teorias da aprendizagem estão inseridas nas metodologias, que atualmente, a legislação amapaense utiliza para trabalhar a inclusão da pessoa com deficiência auditiva, entre elas cita-se o bilinguismo, que vem previsto no projeto de Lei nº 005/2017 com intuito de regulamentar o ensino de libras no quadro efetivo de professores desde a educação infantil, em obediência a Lei Federal 10.436/2002; o atendimento especializado, que tem previsão através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atende todos os níveis de ensino proporcionando as condições necessárias para o aprendizado de cada educando, respeitando suas especificidades; o material adaptado garante a criança avançar no processo de ensino e aprendizagem e o pleno exercício de sua cidadania.

Soma-se a estes fatos a formação continuada do professor, juntamente com um trabalho articulado com a comunidade escolar, e a proposta de um Projeto Político Pedagógico inclusivo que promova o pleno desenvolvimento da criança surda para que esta tenha autonomia para viver de forma livre e independente na sociedade.

REFERÊNCIAS

BALTAZAR, José Antonio; RONDON, Greice. Limitações do portador de necessidades especiais auditivas quando da sua inserção na sociedade e no trabalho, bem como sua interação com a família. **Revista Psicologia.com.pt**, Paraná, 2005.

BRASIL, decreto – lei 473/1992 – Divisão de Ensino Especial. Macapá/ Amapá, 1992.

BRASIL, Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais. Brasília, 2002.

BRASIL, Resolução nº 02 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, 2001.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

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

BRITO, Angela Maria Waked; DENSSSEN, Maria Auxiliadora. **Reflexões sobre a deficiência auditiva e o atendimento institucional de crianças no Brasil**. Ribeirão Preto. Nº 12/13. Fev/Ago, 1997.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0016.PDF>. Acesso em: 19/07/21. Acesso em: 30 out. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. **Educ.Rev.** Belo Horizonte, v.1, 1985, pp. 24-31. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9DvbTHRLXYHm4zXwdYZLfxn/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul.2021.

GOMES, Costa, Neves, Shimiguel, Silveira e Amaral (2010, p.05). Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2510/251019456013.pdf>. acesso em: 18 jul. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Lo Sviluppo psichico del bambino**. Roma: Riuniti, 1973.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

KALATAI, Patrícia. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil**. Revista: Anais Unicentro. Centro – Oeste. 2012. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiv3n1/120.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MARTÍNEZ, Josef Alexander; BOSI Maria Lucia Magalhães. Notas para um debate. In: BOSI Maria Lúcia Magalhães, Mercado FM, (Org.). **Pesquisa qualitativa de serviços de saúde**. Petrópolis: Vozes; 2004. pp. 33-71.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Revista Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, nº 07., Jan/dez, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça M. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PLATÃO. **Diálogos: Critão – Menão – Hípias Maior e outros**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universitária, 2007.

POKER. Rosimar Bortolini. **Abordagem de ensino na educação de pessoa com surdez**. Marília, Unesp. São Paulo, 2002.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **O que é oralismo?**. 2000. Disponível em <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/fonoaudiologia/oralismo-o-que-e/31756>. Acesso em 15 ago. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Os Estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VASCONCELOS, Clara; PRAIA, João Félix; ALMEIDA, Leandro S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicol. esc. educ.** Campinas, v. 7, n. 1, p. 11-19, jun. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 ago. 2021.

PRODUÇÃO DE PAPEL ARTESANAL COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL ALÍRIO MEIRA WANDERLEY, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE PATOS-PB

ELIANE DE ANDRADE ARAÚJO PEREIRA

Doutora em Engenharia Ambiental pela Universidade Estadual da Paraíba UEPB - PB, eliane.ea@hotmail.com;

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal, contribuir para a minimização dos impactos ambientais, apresentando a reciclagem de papel como uma das alternativas para o alcance do desenvolvimento sustentável. Além de objetivar uma maior participação dos discentes nas questões de preservação ambiental que permeiam a comunidade escolar. Este trabalho foi desenvolvido juntamente com alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais, localizadas no município de Patos - PB. Por conta da pandemia de COVID-19 as atividades desenvolvidas foram adequadas à Resolução do CME 07/2020 de 10 de julho de 2020. Dessa forma, a oficina de reciclagem de papel ocorreu de forma assíncrona via Whatsapp, google forms e pelo You tube. Ao termino do trabalho podemos concluir que houve aceitação por parte dos discentes da modalidade desenvolvida de oficina.

Palavras-chave: Reciclagem de papel, Resíduos sólidos, Impactos ambientais, Preservação ambiental.

INTRODUÇÃO

Os seres humanos ao longo do tempo adquiriram a percepção errônea de que os recursos naturais são infindáveis. Desta forma, descartam os resíduos sólidos como se eles não tivessem mais nenhuma serventia e os consideram como lixo. O desconhecimento da capacidade de suporte dos sistemas naturais tem propiciado a crescente cultura do desperdício e a transformação de recursos naturais em lixo, constituindo um entrave ao desenvolvimento sustentável e colocando em risco as diversas formas de vida do planeta terra. De acordo com Silva (2006), para a maioria dos seres humanos, os resíduos sólidos são considerados lixo, por acreditar não ter mais serventia e devido à lixofobia, bem representada através da Síndrome de Nymbi. Há pressa em se livrar do lixo. Não importando como e onde será lançado. Os resíduos são, por conseguinte, lançados em rios, terrenos baldios, canais, lixões.

Diariamente são produzidas, no Brasil, 541 mil toneladas/dia, segundo a ONU Meio Ambiente. De acordo com as características apresentadas pelo município de Patos-PB, no que diz respeito aos resíduos sólidos, o município não tem políticas públicas consistentes e atuantes na resolução dessa problemática. O que se observa no município de Patos-PB, em relação ao saneamento ambiental, é que não existe tratamento para os resíduos e estes são descartados em um lixão a céu aberto que existe dentro da cidade, estando localizado a aproximadamente 8 km do centro da cidade. Conforme o Plano Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) de 2010, era pra que os lixões tivessem sido desativados e que os aterros sanitários tivessem sido construídos, porém, no município de Patos isso não ocorreu.

O lixão representa um problema e promove a contaminação e poluição do solo e do ar. Assim como ocorre em outros municípios brasileiros, o município de Patos, por ainda possuir lixão, atrai muitas famílias e as mesmas acabam trabalhando diretamente nesses locais, em meio a altos níveis de insalubridade. A cidade de Patos-PB gera cerca de 70 toneladas de lixo por dia, sendo que destes, 53% dos resíduos são úmidos. Estima-se que cada habitante produz, em média, 550 a 770 gramas de lixo por dia (SILVA; PONTES; SOUZA). De acordo com Sobral et al. (2001), todo lixo coletado é levado ao lixão localizado em terras do próprio município, numa área próxima ao Aeroporto Firmino Aires.

A falta de gestão dos resíduos sólidos nas escolas é um entrave ao desenvolvimento sustentável, pois o ambiente escolar deve ser o ponto de partida para realização de práticas sustentáveis. Conforme a lei de nº 9.795 de 27 de abril 1999, que estimula a formação de sociedades justas e ecologicamente equilibradas, o ambiente escolar deveria ser um local para resolução de conflitos e ponto de partida para o desenvolvimento de informações e de ações sustentáveis, porém, na maioria das vezes o que podemos observar é que a própria escola não corrobora para isso (ARAÚJO; LOURENÇO; SILVA, 2013, p.342). Nesse sentido, a educação ambiental teria a missão de reorientação e da capacitação da comunidade escolar.

No cenário atual a reciclagem do papel é tão importante quanto sua fabricação. A matéria prima para a fabricação do papel já está escassa, mesmo com políticas de reflorestamento e economia dos Recursos Naturais. Com a reciclagem de papel, vamos preservar a natureza. Através da reciclagem cuidaremos da natureza preservando as árvores e a nossa preciosa água. Através dela podemos fazer materiais didáticos, reutilizando papéis usados que foram jogados fora, para confecção de novos.

Ao reciclar papel, estamos contribuindo para minimização dos impactos ambientais e reduzindo o volume de lixo, diminuindo o corte de milhares de árvores e economizando milhares de litros de água. Para produzir uma tonelada de papel, são necessárias 15 árvores adultas e 100.000 litros de água. Enquanto que, para produzir a mesma tonelada com papel reciclado, são necessárias apenas 2.000 litros de água e nenhuma árvore.

Em nosso cotidiano, sentimos uma urgente necessidade de transformações para superarmos as injustiças ambientais, a desigualdade social, a apropriação da natureza – e da própria humanidade – como objetos de exploração e consumo. Vivemos em uma cultura de risco onde os efeitos podem atingir não só a vida de quem os produz, mas as de outras pessoas, espécies e até gerações. Essa crise ambiental nunca vista na história se deve à enormidade de nossos poderes humanos, pois tudo o que fazemos tem efeitos colaterais e consequências não antecipadas, que tornam inadequadas as ferramentas éticas que herdamos do passado diante dos poderes que possuímos atualmente (MELO, 2007).

O processo de institucionalização da Educação Ambiental no governo federal brasileiro teve início em 1973 com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema), vinculada à Presidência da República (SECAD, 2007). Porém, somente a partir da década de 80, a educação ambiental tornou-se objeto de estudo, discussão e crítica por parte de educadores e

ambientalistas brasileiros, resultando, no âmbito da educação, em significativas e catalizadoras alterações, que podem ser visualizadas tanto na Constituição Federal (Art. 225), como na expressa necessidade que viesse a permear todo o currículo, conforme preconiza a Lei 9394/96, que trata da LDB.

As primeiras experiências municipais de coleta seletiva de lixo, brasileiras, surgiram no final da década de 80 e início dos anos 90. Angra dos Reis, Diadema, Belo Horizonte e Campinas são alguns dos municípios pioneiros (GABIATI, 2012).

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos (PCN'S, 1996, p.12).

Nesse sentido, acreditamos que a educação ambiental e a gestão de resíduos sólidos são propostas, nas quais, é possível vivenciar o diálogo na busca da compreensão de como ocorrem as interações nos ambientes escolares. Isso ocorre no momento em que os sujeitos envolvidos problematizam situações vividas no cotidiano com o objetivo de compreendê-las na sua complexidade, ressignificando sua ação. Destacam a importância em analisar como são tratadas as questões ambientais na escola, saber de que forma os professores veem os problemas ambientais não só no contexto local como global, e investigar quais têm sido as atividades de educação ambiental, desenvolvidas por eles (TEXEIRA e SOUZA, 2014; ERNANDES et al. 2013; PINHEIRO et al. 2013; ASSAD et al. 2011; LAZEVEDO e FERNANDES, 2010). Esse Trabalho teve como objetivo principal, contribuir para a minimização dos impactos ambientais, apresentando a reciclagem de papel como uma das alternativas para o alcance do desenvolvimento sustentável (Grigoletto, 2011). Além disso, esse trabalho objetiva uma maior participação dos discentes nas questões de preservação ambiental que permeiam a comunidade escolar.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido juntamente com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da escola pública municipal EMEF Alírio Meira

Wanderley, localizada no município de Patos - PB. Por conta da pandemia da COVID-19 as atividades desenvolvidas foram adequadas à Resolução do CME 07/2020 de 10 de julho de 2020. Dessa forma, as atividades foram desenvolvidas de acordo com as descrições seguintes:

- Aplicação de um questionário de sondagem sobre a percepção ambiental dos discentes. Esse questionário foi aplicado de maneira online, utilizando a plataforma Google Forms.
- Desenvolvimento de oficinas de reciclagem de papel que foram disponibilizadas para os alunos de maneira online (através da plataforma Google Meet) e o vídeo produzido foi disponibilizado em plataforma digital.

Etapas do Trabalho: Identificação e Descrição

Esse trabalho foi desenvolvido em 4 (quatro) momentos os quais veremos a seguir:

- **Primeiro Momento:** Inicialmente, a proposta era desenvolver este trabalho em cinco escolas públicas municipais de Patos-PB. A intenção era contemplar diferentes bairros da cidade. No entanto, por conta da pandemia da COVID-19, ela foi realizada apenas com os discentes da EMEF Alírio Meira Wanderley.
- **Segundo Momento:** Esta etapa consistiu no processo de sensibilização que foi realizado junto aos alunos da disciplina de Ciências das séries finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° Ano). Este momento ocorreu através de vídeoaulas e da discussão sobre as temáticas ambientais locais e globais.
- **Terceiro Momento:** Foi realizado um questionário online pela plataforma digital Google Forms. Neste momento, foram realizadas perguntas sobre temas como: resíduos sólidos, queimadas, produção de resíduos, lixões e reciclagem de papel.
- **Quarto Momento:** Nesta etapa, fizemos uma oficina de reciclagem de papel, gravada na forma de vídeo-aula e disponibilizada para os alunos através de plataforma digital.

Identificação das ações desenvolvidas

- Seleção dos alunos
- Formação do grupo de estudos

- Revisão da literatura do trabalho
- Escolha da escola
- Elaboração de vídeo-aulas

Identificação do público alvo atendido

Alunos do 6º ao 9º ano do Fundamental II das Escolas Públicas do Município de Patos – PB.

Materiais e Métodos Utilizados no Trabalho/ Programa/ Curso/ Evento

Para o desenvolvimento do trabalho foram utilizadas estratégias remotas de ensino, das quais, foram compostas de vídeo-aulas, leituras de textos e aplicação de questionários. Todos esses eventos ocorreram de maneira assíncrona via whatsapp ou através do Youtube.

Os materiais utilizados para a confecção dos papéis reciclados estão descritos na Figura 1.

Figura 1. Materiais utilizados na confecção de papel reciclado: Liquidificador, peneiras, baldes, papéis usados, TNT, panos de saco.



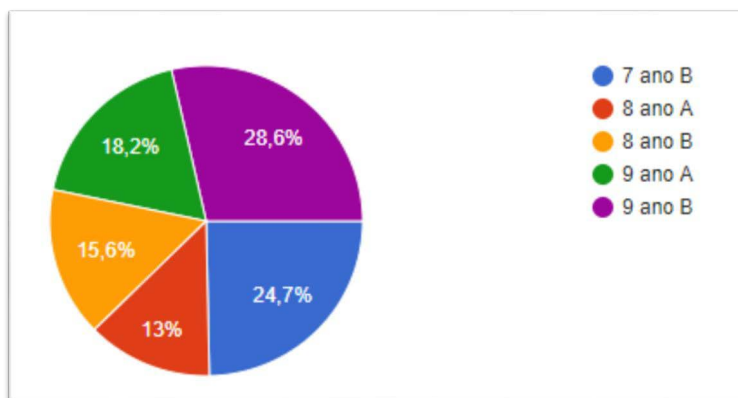
Fonte: Pereira, 2020

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percepção dos alunos da EMEF Alírio Meira Wanderley

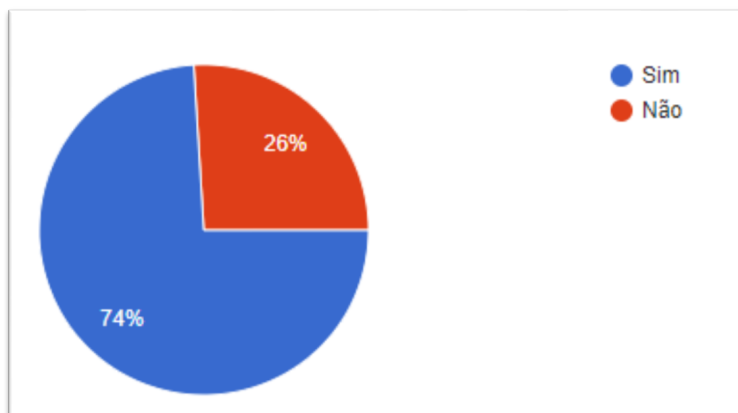
Para a obtenção dos resultados, foi utilizado um questionário de sondagem o qual teve como objetivo sondar os discentes quanto a sua percepção em relação aos resíduos sólidos (Anexo 1). Obtivemos a participação de 77 alunos entre as turmas de 7º a 9º ano do ensino fundamental, series finais. Destes 53% corresponderam aos alunos do 9º ano (Figura 1).

Figura 1. Percentual de respostas dos alunos do ensino fundamental anos finais da EMEF Alírio Meira Wanderley.



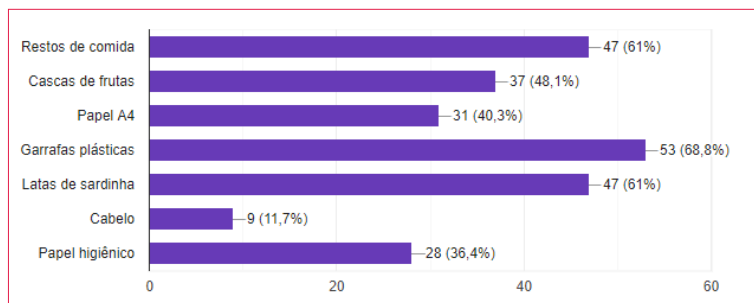
Quanto a percepção dos alunos entre a diferença do que é lixo e resíduos sólidos 74% disseram que sabem a diferença (Figura 2).

Figura 2. Percepção dos alunos quanto a diferença entre resíduos sólidos e lixo



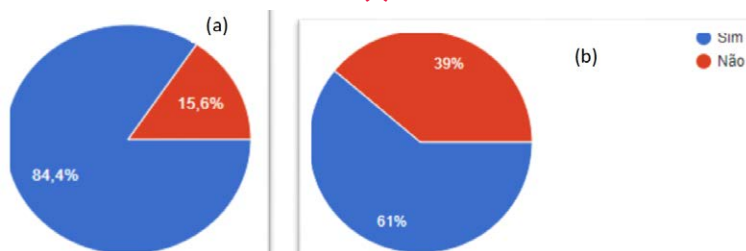
Em relação a percepção dos alunos sobre o que é resíduos sólidos, foi possível observar que eles tiveram respostas variadas. Restos de comida, garrafas tipo Pet e latas foram os resíduos mais mencionados (Figura 3).

Figura 3. Percepção dos alunos da EMEF Alírio Meira Wanderley sobre os tipos de resíduos sólidos.



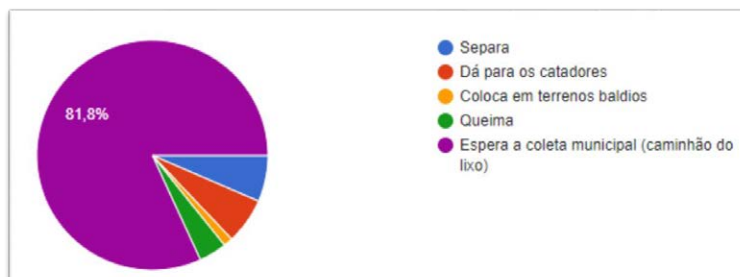
Sobre o que é coleta seletiva 84% dos alunos responderam que sabem o seu significado e 61% responderam que separam os resíduos sólidos de suas casas, como restos de comida, latas, garrafas pet e outros (Figura 4a e 4b).

Figura 4. Percepção sobre o que é coleta seletiva (a) e tipos de resíduos sólidos (b).



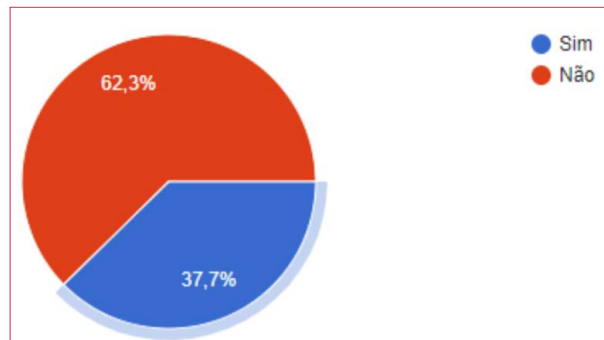
Quanto à disposição final dos resíduos sólidos 82% dos alunos responderam que esperam a coleta municipal para levarem os resíduos (Figura 5).

Figura 5. Disposição final dos resíduos sólidos



Em relação ao cuidado com o meio ambiente 62% dos alunos consultados consideram que o Município de Patos, PB não cuida bem dos seus resíduos (Figura 6).

Figura 6. Percepção do alunos sobre os cuidados do Município de Patos, PB com os resíduos sólidos produzidos.



Oficina realizada de reciclagem de papel

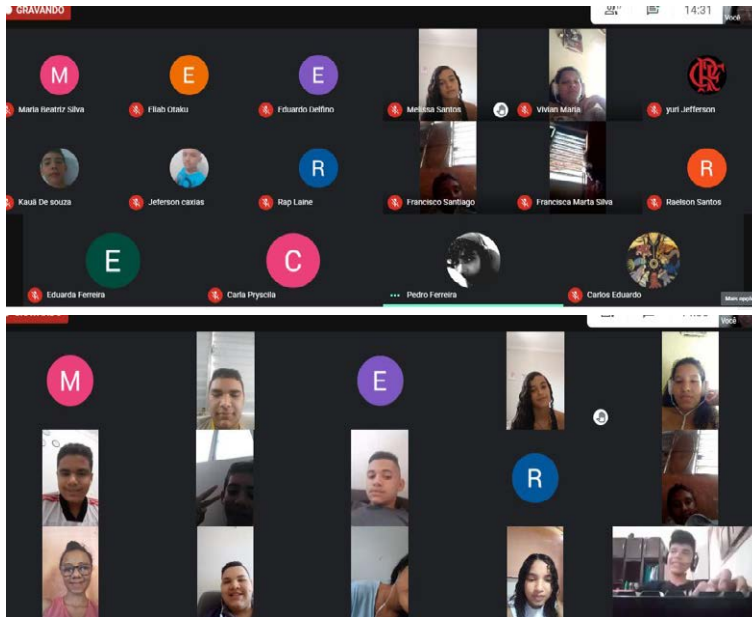
A oficina de reciclagem de papel foi desenvolvida através dos alunos participantes do trabalho na modalidade bolsista ou voluntários (Figura 7). A divulgação da oficina para os alunos foi através das plataformas digitais (Figura 8).

Figura 7. Desenvolvimento da oficina de reciclagem de papel



Fonte: Pereira, 2020

Figura 8. Participação dos alunos na oficina de reciclagem de papel de maneira remota.



Fonte: Pereira, 2020

Número de Pessoas Atendidas

Durante a execução do trabalho, atendemos cerca de 80 estudantes. Este número pode ainda aumentar futuramente, uma vez que as videoaulas ficarão hospedadas em plataforma digital.

Materiais desenvolvidos a partir da oficina de reciclagem de papel

A partir das folhas de papel produzidas, artesanalmente, foram confeccionados diversos materiais como: agendas, cartolinas, convites e caixinhas para lembrancinhas. (Figura 9 e 10).

Figura 9. Materiais produzidos na oficina de reciclagem de papel



Fonte: Pereira, 2020

Figura 10. Materiais produzidos na oficina de reciclagem de papel



Fonte: Pereira, 2020

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desse trabalho foi possível observar que, muitos discentes compreendem o que são resíduos sólidos, no entanto, eles encontram dificuldades em como destina-los de maneira adequada. Nesse contexto, o trabalho de educação ambiental vem como alternativa pertinente sendo um marco de orientação para a comunidade escolar. A produção de papel artesanal a partir da reciclagem de papel é uma alternativa viável e possível de ser realizada no ambiente escolar, promovendo um contato prático e direto entre o aluno e as possíveis transformações que eles podem produzir junto ao meio ambiente. Desta forma, a reciclagem de papel torna-se uma alternativa didática e de baixo custo para ser vinculada junto as aulas de educação ambiental.

REFERÊNCIAS

ERNANDES et al. Reciclagem de Papel: Reduzir, Reutilizar e Reciclar. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**. v. 5, n. 3, 2013. Disponível em: < <http://200.132.146.161/index.php/siepe/article/view/6156>. Acesso em: 06 dez. 2020.

ASSAD et al. Reciclagem de papel: uma experiência de ensino, extensão e pesquisa. **Interagir: pensando a extensão**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 53-57, jan./dez. 2011. Doi.org/10.12957/interag.2011.5267

AZEVEDO, Denílson Santos de; FERNANDES, Kalina Ligia Ferreira. Educação Ambiental na Escola: um estudo sobre os saberes docentes. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 95-119, set. 2009/fev., 2010. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/10/Artigo-05-14.2.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo 2000. Brasília, 2000.

COSTA, F. X.; et al. Estudo qualitativo e quantitativo dos resíduos sólidos do Campus I da Universidade Estadual da Paraíba. **Revista de Biologia e Ciência da Terra**, v.4, n.2, p.2, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.sp.senac.br/index.php/ITF/article/view/138/166>>. Acesso em: 26 out. 2019.

GALBIATI, Adriana Farina. **O gerenciamento integrado de resíduos sólidos e a reciclagem.** 2012. Disponível em: <www.amda.org.br/imgs/up/Artigo_15.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

GRIGOLETO, Izabel Cristina Berger. Reaproveitar e reciclar o papel: proposta de educação ambiental. **Monografia**, Santa Maria, RS. 2011.

MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. **Brasília: Ministério da Educação, Coord. Geral de Educ. Ambiental: MMA, Dep. de Educ. Ambiental: UNESCO**, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

SILVA, Mônica Maria Pereira. **Gestão integrada de resíduos sólidos na escola.** Curso de Formação Continuada. Campina Grande: Secretaria Municipal de Educação; Trabalho Chico Mendes. novembro de 2006.

SECAD, CADERNOS. Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) Brasília-DF**, p. 20, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>> Acesso em 29 out. 2019.

SOBRAL, M. C.; MELO, A. C.; ARAGÃO, J. M. S. Uma Abordagem socioambiental do lixo urbano da cidade de Patos – Paraíba. In: 21º Congresso Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental. João pessoa, 2001. **Anais...** João Pessoa: ABES, 2001

PINHEIRO et al. Importância da reciclagem do papel para o desenvolvimento sustentável - produção de papel reciclado com fira secundária de bagaço de cana de açúcar. **Janus**, v. 10 n. 18, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.unifatea.edu.br/index.php/Janus/article/view/325>>. Acesso em: 25 dez. 2020.

TEXEIRA, R. S.; SOUZA, R. O. Percepção de alunos de escolas públicas sobre reciclagem: ferramentas de iniciação a educação ambiental. **L.Revista Ibero-Americana de Ciências Ambientais**. v.6 - n.1, Dez 2014, Jan, Fev, Mar, Abr, Mai 2015. DOI: 10.6008/SPC2179-6858.2015.001.0005

PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: O TEXTO NA SALA DE AULA

ANA CAROLINA ALMEIDA DE BARROS ALBUQUERQUE

Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)/
Campus Paulista. ana.albuquerque@ifpe.edu.br.

RESUMO

Este artigo trata das repercussões que a compreensão da língua/ linguagem como interação traz para as propostas de ensino da produção textual escrita na escola. Para tanto, traçamos um breve histórico da constituição do Componente Curricular Língua Portuguesa e das mudanças do lugar ocupado pela área da produção escrita, do final do século XIX até as últimas décadas. À luz das concepções enunciativas da linguagem, comparamos duas propostas para o trabalho com a produção escrita textual e suas possíveis contribuições para formação do aluno como sujeito-autor. Esperamos contribuir com as reflexões acerca do ensino da produção textual escrita na escola.

Palavras-chave: Produção textual, Ensino, Enunciação, Gêneros discursivos.

INTRODUÇÃO

Neste artigo tratamos das repercussões que a concepção enunciativa da linguagem trouxe para as propostas de ensino da escrita escolar e em que medida a compreensão da língua/ linguagem como interação influencia o tratamento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento oficial vigente, para essa área do ensino de língua. Para tanto, dividimos o trabalho em duas partes.

Na primeira, traçamos uma linha histórica acerca da constituição da disciplina língua portuguesa no Brasil, com ênfase para a concepção de linguagem que alicerçava a prática de ensino da produção textual escrita em cada momento até a divulgação da BNCC. Para compreender esse percurso histórico, baseamo-nos nos estudos de Bunzen (2006), Marcuschi, B. (2010) e Soares (2002), entre outros.

Na segunda parte, apresentamos duas propostas para o ensino da produção textual escrita, Geraldi (2004b, 2013) e Dolz e Schneuwly (2013a, 2013b); ambas, embora sob perspectivas diferentes, referendadas nos estudos bakhtinianos. Ademais, cotejamos as propostas apresentadas com a concepção dialógica da linguagem, a fim de mensurar a contribuição de cada uma delas para a constituição do aluno como sujeito-autor.

METODOLOGIA

O estudo apresentado configura-se como uma pesquisa de base bibliográfica de natureza qualitativa, por meio de uma análise de cunho interpretativo, que possibilitou a descrição e a explicação minuciosa dos dados. A fim de aprofundar os nossos conhecimentos sobre o tratamento da produção textual escrita na escola, e da constituição do Componente Curricular Língua Portuguesa, procedeu-se a leitura de livros, artigos e documentos oficiais que abordam essa questão.

BREVE PERCURSO HISTÓRICO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE ESCRITA

Várias foram as nomeações usadas ao longo dos anos para a escrita escolar: *composição livre*, *redação escolar*, *produção de texto*. Nenhuma delas é neutra: como todo signo, tais termos são ideologicamente marcados; dessa

forma, cada um deles relaciona-se à concepção de ensino e de língua que alicerça as práticas escolares. A fim de percebermos o caminho percorrido pelas práticas de ensino de escrita, abordaremos, baseados em Bunzen (2006), Marcuschi, B. (2010) e Soares (2002), as perspectivas que orientaram o trabalho com produção textual a partir do século XX, estabelecendo relações entre o que era proposto para a elaboração de textos e a concepção de língua envolvida.

A instituição da disciplina curricular Língua Portuguesa só ocorre, no Brasil, nas últimas décadas do século XIX; conforme Soares (2002), essa inclusão tardia é um reflexo da situação linguística do país. Ao lado do português, a língua do colonizador, conviviam as chamadas línguas gerais¹, codificadas a partir das várias línguas indígenas e predominantes no convívio social, e o latim, ensinado pelos jesuítas no ensino secundário e superior.

Durante muito tempo, o português foi apenas a língua da alfabetização, cujo ensino visava a instrumentalizar os alunos para as aulas ministradas pelos jesuítas. Era no latim que se fundava todo o ensino secundário e superior; da alfabetização passava-se diretamente ao latim: estudava-se a gramática da língua latina, a poética e a retórica, a partir de autores latinos.

Não houve oposição no Brasil à ausência da língua portuguesa no currículo até a primeira metade do século XVIII, já que “os poucos que se escolarizavam durante todo esse período pertenciam a camadas privilegiadas, cujo interesse e objetivo era seguir o modelo educacional da época, que se fundava na aprendizagem *do latim e através do latim*” (SOARES, 2002, p.158-159).

Aos poucos, o latim vai perdendo seu uso e valor social, ao passo que as línguas vernáculas são alçadas à “categoria de línguas verdadeiras, de pleno direito, capazes de expressar uma cultura” (GERALDI, 2010 a, p.14). Conforme Geraldi (2010 a), essa afirmação do vernáculo foi uma das marcas da modernidade. É nesse contexto que se dá a reforma Pombalina (1759).

Representativo da política linguística adotada pelo Marquês de Pombal é o documento denominado Diretório dos Índios². No trecho a seguir, § 6 do

1 Conforme Geraldi (2010 a), as necessidades de contato e as várias línguas faladas no Brasil colonial possibilitaram o surgimento de ao menos duas línguas de contato reconhecidas: uma delas, com base no tronco Tupi, comum a várias línguas indígenas faladas na costa brasileira, e a outra, a língua geral do Grão-Pará.

2 O § 6 do Diretório dos Índios é citado pelo Padre Manuel da Penha do Rosário em suas *Questões Apologéticas*. O documento, publicado em 1757, faz parte da série de reformas promovidas pelo Marquês de Pombal.

documento, citado por Soares (2002), podemos perceber o caráter ideológico que marcou a reforma:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois, todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. [grifo nosso]

Está muito clara nesse trecho a relação entre língua e dominação. A imposição da língua do colonizador como língua oficial estava atrelada a um projeto político de aculturação da população que se formava na colônia (indígenas, africanos e seus descendentes) e fortalecimento da cultura do colonizador. A concepção de linguagem como expressão do pensamento é também muito evidente: a fim de que a “barbárie” desse lugar à “civilidade”, era preciso oferecer a língua “civilizada” do Príncipe.

Com vistas a copiar o modelo socioeconômico europeu, o que passava pelo fortalecimento das línguas vernáculas no Velho Mundo, a Reforma Pombalina, em 1759, proíbe o uso das línguas gerais e institui o vernáculo como língua através da qual as demais disciplinas deveriam ser ensinadas na escola. O trecho abaixo, também do §6 do Diretório dos Índios, dispõe sobre essa questão:

Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado

em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado.

Fruto dessa reforma é o “apagamento” da experiência com as línguas gerais e a expansão do domínio do português, que vai se tornando a língua dominante no Brasil Colônia. Geraldi (2010 a), considerando a importância da linguagem na constituição da subjetividade e a relação língua-poder, aponta para essa política linguística como um instrumento de aparelhamento do sistema estatal. No século XIX, com a chegada da família real, vemos a consolidação da língua portuguesa e da cultura europeia.

A Reforma Pombalina foi um passo importante para a constituição da língua portuguesa como disciplina curricular, no entanto a instituição do português como disciplina ainda esperará por mais um século. Somente em 1871, por decreto imperial, é criado o cargo de “professor de português”, sendo este considerado o marco inicial do ensino da língua vernácula, conforme Neto et al. (1974 apud SOARES, 2002, p.164).

Ainda que o ensino de língua não mais versasse sobre o latim, até os anos 40 do século XX, não há mudanças significativas na forma como se ensinava: manteve-se a divisão interna baseada na tradição da gramática, da retórica e da poética, incluindo agora autores em língua portuguesa. Essa manutenção é comprovada pelos manuais didáticos da época, que consistiam em gramáticas e seletas (coletâneas de textos).

Conforme Soares (2002), a manutenção dessa tradição deve-se ao fato de que o acesso escola permaneceu restrito a uma elite para quem “continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade.” (op cit, p.164-165).

Uma dessas exigências culturais que provocaram uma mudança no ensino diz respeito à perda de valor da oratória. Inicialmente a retórica estudava a arte de *bem falar*, elaborar discursos e expressar-se; no entanto, com a perda do valor da oratória no contexto social, passa-se, então, a ensinar os preceitos sobre o *escrever bem*, uma exigência social.

Os manuais de retórica incluíam textos literários, considerados modelos, a fim de apresentar aos alunos “as qualidades e defeitos de estilo, além de mostrar como montar esquemas de ideias (...) os alunos deveriam imitar os mais belos trechos das obras-primas nacionais que lhes eram apresentados como modelos.” (BUNZEN, 2006, p.142), nisso consistiam as atividades de escrita.

As décadas de 1950 e 1960 são marcadas pela progressiva transformação das condições sociais e pela possibilidade de acesso à escola; em decorrência da crescente reivindicação das classes populares, inicia-se o processo de democratização do ensino. A chegada dos filhos dos trabalhadores às escolas e, conseqüentemente, a multiplicação dos alunos exigiu um recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores.

Esse contexto é caracterizado por uma real modificação da disciplina português, visualizada nos materiais didáticos da época, que passam a incluir exercícios - de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. A inclusão de exercícios e, paulatinamente, das respostas e orientações ao professor revela-nos uma questão importante: não se espera mais do professor a função de preparar suas aulas; esse papel reflexivo do docente perde cada vez mais espaço: o professor assume a função de reprodutor do manual didático.

Conforme Soares (2002), nessas décadas, progressivamente, ainda que com primazia da gramática, vê-se uma fusão: é a partir de então que “gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado” (op cit, p.167). Inicialmente, embora em um único volume, há uma nítida separação gráfica entre a gramática e o estudo dos textos. A partir da década de 1960, os manuais didáticos passam a se organizar em unidades, cada uma contendo texto para interpretação e tópico gramatical.

Segundo Marcuschi, B. (2010), nessa época, as aulas eram constituídas de atividades de composição livre, análises morfosintáticas de palavras e frases isoladas, combinadas à leitura de textos literários. O ensino da escrita, marcado pelo princípio da correção gramatical e ortográfica, consistia na composição de textos com temas que envolviam a preocupação com a formação moral e espiritual dos alunos.

Como observa Bunzen (2006), nesse contexto, a escrita ocupava o terceiro plano. Embora houvesse atividades de escrita, não se tratava de um ensino sistemático; uma vez que se compreendia o texto como tradução do pensamento lógico, a ênfase estava no produto final. Assim:

O “ensino” da composição, como eram chamados os textos produzidos pelos alunos, estava reservado praticamente às últimas séries do ensino secundário, nas disciplinas *retórica, poética e literatura nacional*. (...) fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor. (BUNZEN, 2006, p.142).

Essa naturalização do “ensino” da escrita está associada à concepção de língua como expressão de pensamento, em que o texto seria o produto do pensamento do autor e a língua é tomada como um sistema estável e acabado – instituído pelas gramáticas normativas –, ou seja, a forma correta da língua equivaleria à forma correta do pensamento.

Na década de 1970, a disciplina curricular “português” sofreu uma mudança radical, resultante da intervenção do governo militar, instituído em 1964. Até mesmo a denominação da disciplina “português” é alterada para “Comunicação e Expressão”, seguindo a Lei nº5692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como sabemos, todo signo é ideológico: a alteração da nomenclatura da disciplina curricular traz consigo a ideologia do regime que a criou. Como analisa Soares (2002, p.169):

A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento.

Embasa o olhar sobre a língua a teoria da comunicação, a qual concebe a língua como um instrumento de comunicação, como um código capaz de transmitir uma mensagem a ser decodificada. Nesse quadro, os objetivos são de ordem utilitária: visam ao desenvolvimento do aluno como emissor e receptor de mensagens verbais ou não-verbais.

Não por acaso, como observam Geraldi (2010 a) e Soares (2002), nos livros didáticos, proliferam textos dos vários domínios, textos jornalísticos, publicitários, histórias em quadrinhos, ao passo que perdem espaço os textos literários. A expulsão da poesia da sala de aula corrobora o projeto político de então, o já mencionado desenvolvimento de sujeitos pragmáticos.

Em relação à produção escrita, o ensino da redação escolar – sobretudo narração, descrição, dissertação - explorava os elementos comunicativos, atendendo às mudanças nos rumos do desenvolvimento econômico do país, que agora requeria indivíduos mais comunicativos para as ações do cotidiano. Em 24 de fevereiro de 1977, por meio do Decreto nº 79.298, torna-se obrigatória a inserção da redação no vestibular. Naquele momento Soares (1978) já ponderava:

Não se pode negar que a inclusão de prova de redação no vestibular terá como efeito – e já se vem mesmo observando o fato – a inclusão do ensino sistemático de redação nas

escolas. Não se pode, porém, afirmar que tal efeito conduzirá forçosamente a um melhor desempenho linguístico (p.54).

Ao passo que atestou a ineficácia do trabalho com a escrita na escola, a inclusão da redação no vestibular suscitou uma série de debates acerca da escrita escolar e da própria organização do ensino de língua, conforme Britto (2004). A fim de compreender o insucesso dos estudantes em suas produções escritas, na década de 1980, pesquisadores buscaram investigar as condições de produção da redação escolar.

Na metade da década de 1980, por meio de medida do Conselho Federal de Educação e em resposta a insistentes protestos vindos da área educacional, a denominação “Comunicação e Expressão” é eliminada e retorna a nomenclatura “português”. Novamente aqui não se trata de uma simples mudança de nome; Soares (2002) aponta ao menos dois motivos para essa reivindicação. Primeiramente, vivencia-se no país um processo de redemocratização. Esse retorno significa, então, uma rejeição à ideologia e à concepção de língua e ensino que sustentavam a nomenclatura “Comunicação e Expressão”.

Em segundo lugar, começam a chegar às salas de aula as contribuições dos vários ramos da linguística. Embora desde 1960 a linguística tenha sido incluída nos currículos de formação dos professores, somente nos anos 1980 a sociolinguística, a linguística textual, a pragmática e, mais recentemente, a análise do discurso chegam à escola, aplicadas ao ensino de língua. O retorno à nomenclatura português para esse componente curricular, portanto, foi fruto tanto de pressões externas – a luta pelo processo de redemocratização – quanto de pressões internas – a influência da linguística aplicada ao ensino de língua.

Nesse contexto, emblemático é o livro organizado por João Wanderley Geraldi (2004[1984]), intitulado “*O texto na sala de aula*”³. Os textos trazem reflexão sobre as atividades de sala de aula, constituindo-se em subsídios teórico-metodológicos para o ensino de língua materna. A gênese do livro está intimamente ligada ao nascimento da pedagogia histórico-crítica e à luta pela redemocratização do país e por mudanças sociais.

É um tempo de mobilização das diversas camadas da sociedade: surgem organizações e sindicatos de professores em todo o país como forma

3 O livro é uma coletânea de textos produzidos por vários estudiosos da língua, organizada por João Wanderley Geraldi. A primeira edição do livro é de 1984, a edição a que tivemos acesso, com algumas alterações em relação à original, foi de 2004.

de lutar por transformações sociopolíticas; concomitantemente, por meio de programas de extensão universitária, como os projetos de formação continuada, os intelectuais alimentam mudanças na área educacional.

Conforme Kuiava (2014)⁴, é no terreno de um projeto de extensão universitária que *O texto na sala de aula* é gerado, constituindo-se em “arma na disputa pela hegemonia no pensar e ensinar a língua portuguesa.” (op cit, p.64)

A primeira edição do livro, de 1984, foi publicada tendo como interlocutores imediatos seiscentos professores das redes municipais e estadual de ensino do Paraná, que participavam de um curso de formação continuada ministrado por Geraldi e outros professores convidados, sobretudo da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A coletânea de artigos, escritos pelos professores que ministravam o curso, foi organizada de modo a trazer uma proposta para o ensino de língua de base enunciativa.

No livro, destaca-se o artigo “Unidades básicas do ensino de Língua”, de Geraldi (2004 b). Nesse texto, o autor apresenta detalhadamente uma proposta para o ensino de língua materna, referente ao que hoje chamamos de séries finais do ensino fundamental, a partir de práticas de leitura, produção textual e análise linguística. Os outros artigos traziam subsídios teóricos que alicerçavam essa proposta de ensino, explicitando cada uma dessas práticas.

Em seus artigos, os autores revelam uma estreita relação entre a concepção de língua como interação e o ensino; e defendem que uma nova concepção de linguagem – vista como lugar da interação entre sujeitos – “... constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino”. (GERALDI, 2004 a, p.45). Assumir essa concepção enunciativa da linguagem, baseada em estudiosos como Bakhtin/Volochínov (2009), acarreta o distanciamento de um ensino transmissivo em prol de um ensino reflexivo.

Em lugar do foco na metalinguagem, postula-se um ensino voltado para práticas de leitura, escrita e reflexão sobre a língua. Em consonância com essa concepção de língua como interação, as práticas de linguagem assumem o espaço ocupado pelos *exercícios gramaticais*, porque se constituem

4 No texto “O nascimento do livro”, José Kuiava (2014) detalha o contexto sociopolítico de surgimento do livro *O texto na sala de aula*, apontando para o papel político que a obra exerceu naquele momento histórico.

como significativas uma vez que são contextualizadas, ou seja, consideram as condições de produção.

Em relação à produção escrita na escola, o autor denuncia a artificialidade presente no ensino de redação. Geraldi (2004 b) considera que a escrita na escola, na época, era disfuncional, uma vez que desprezava as características interlocutivas próprias aos textos que circulam socialmente. A redação escolar, vista como produto final, tem como único interlocutor o professor-corretor, o qual propõe temas, com a finalidade de avaliar o desempenho linguístico do aluno, sobretudo no que diz respeito ao uso da “norma padrão” e ao enquadramento da escrita no esquema formal proposto. Embora essas reflexões datem da década de 1980, continuam atuais: muitas das questões abordadas nos artigos da coletânea ainda merecem a atenção dos que se ocupam do ensino de língua materna.

No final da década de 1990, merece destaque a construção de documentos oficiais para orientar o ensino, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para as séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998). O documento, baseado na leitura que alguns estudiosos como Dolz e Schneuwly (2013a, 2013b) fizeram da teoria sobre gêneros de Bakhtin, propôs um novo objeto de ensino – os gêneros.

A chegada dos gêneros na sala de aula é marcada inicialmente por uma preocupação maior com a classificação e o seu estudo contempla, sobretudo, os aspectos formais. Os materiais didáticos enfatizam “(...) ‘o ensino dos gêneros textuais’ em si e por si mesmos,” (MARCUSCHI, B. 2010, p.75), cerceando a sua relação com as práticas sociais, o que não favorece o desenvolvimento pleno do aluno produtor de textos.

Para além dos aspectos formais, as práticas de análise/produção textual devem considerar a relação entre a subjetividade do enunciador (o que o sujeito tem a dizer sobre um tema) e o gênero em que o discurso se concretiza (escolhido para fazer circular seu projeto de dizer), para então se refletir acerca de que recursos linguísticos e de quais características composicionais são mobilizados para desenvolver o texto. Para tanto, é necessário compreender que os gêneros se constroem “(...) na recorrência, mas não na rigidez, de ações vivenciadas pelos usuários em determinado contexto sócio-histórico e cultural”. (MARCUSCHI, B. 2010, p.76).

Na última década, mais um documento, a Base Nacional Curricular Comum, doravante BNCC, entra em cena. Trata-se de um documento oficial de caráter prescritivo que tem como proposta, de acordo com o MEC, dirimir as desigualdades educacionais históricas na sociedade brasileira, por

meio da promoção de um currículo comum. O início das discussões sobre a formação e implementação da BNCC datam de 2013 e, conforme o MEC, envolveram especialistas de todas as áreas do conhecimento e um amplo debate com educadores e a sociedade de todo o Brasil, (BRASIL, 2017, p. 5), até chegar à terceira e última versão, publicada em 2017.

Para o ensino de língua portuguesa o documento, assim como os PCN, adota a concepção enunciativo-discursiva da linguagem, ampliando essa concepção com as discussões mais atuais sobre os textos multimodais/multissemióticos, sobretudo relacionados às TDIC:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, deforma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p.67)

Para o eixo da Produção de Textos, a BNCC abarca as práticas de linguagem na interação e produção do texto escrito, oral e multissemiótico, inseridas em projetos enunciativos. Essa inserção da produção textual em projetos do dizer, no que mais adiante o documento vai tratar de “esferas da atividade humana”, parece-nos um salto qualitativo na construção de um espaço de interação que compreenda uma das dimensões mais significativas da atividade de produção escrita: os gêneros atendendo às demandas sociais.

O documento destaca ainda a necessidade de que a produção textual não se dê de forma descontextualizada e genérica, mas “por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BRASIL, 2017, p. 78 [grifo nosso]). Propostas de produção que se inserem em projetos, autorais ou coletivos, podem romper com a produção de textos como exercício de simulação, tão comum nas aulas e nas propostas dos livros didáticos de língua portuguesa.

A ruptura com as propostas de (re)produção de textos a partir da observação de textos modelares, lógica que, por vezes, observamos nas práticas de escrita escolar, seria um ganho para a formação e constituição do aluno como sujeito-autor. Pesquisas no chão da escola podem nos permitir compreender o real impacto, os avanços e os entraves dos currículos oficiais nas aulas de Língua portuguesa.

Concordamos com Bunzen (2006) em sua constatação de que, apesar de trazer uma diversidade de textos para a sala de aula, a pedagogia do gênero, ao dissociá-lo de sua função social, reduziu-o a uma equação/modelo de texto escolar, de tal forma que “(...) os alunos continuaram a produzir redações para o professor com a estrutura composicional de cartas, notícias, reportagens, etc., uma vez que não houve praticamente alteração no contexto de produção, circulação e recepção.” (p.153).

Tal questão relaciona-se ao fato de que, apesar de todas as recentes discussões teóricas acerca da produção textual na escola, ainda precisa ser considerada a estreita relação entre as dificuldades do ensino-aprendizagem do texto escrito e o fato de que a escola “subtraiu da práxis linguística marcas que lhe são tão peculiares como a dialogicidade, a relação intersubjetiva, a historicidade” (SUASSUNA, 2007, p.42). Ainda que haja o revestimento de uma nova nomenclatura, a manutenção das práticas de ensino que desconsideram o papel central das condições de produção no processo enunciativo, em alguma medida, interfere na emergência do sujeito-autor.

PROPOSTAS DE ENSINO DE ESCRITA: ENTRE OBJETOS DE ENSINO E PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM

As concepções bakhtinianas acerca da linguagem e, especialmente, seu pensamento sobre os gêneros têm tido grandes repercussões no ensino de língua em nosso país. Embora Bakhtin não tenha se ocupado com o ensino, sob perspectivas distintas, estudiosos como Geraldi (2004b, 2010, 2013) e Dolz e Schneuwly (2013a, 2013b) apropriaram-se de suas formulações teóricas e desenvolveram propostas para o ensino de língua.

Apresentamos inicialmente a proposta de Geraldi (2004 b), cuja formulação inicial data da década de 1980, pautada no ensino por meio das práticas de linguagem, para, em seguida, trazer a proposta de ensino através dos gêneros desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2013a, 2013b). À apresentação das propostas segue-se uma discussão, fundamentada em Geraldi (2010b, 2014), acerca do espaço dado em cada proposta ao aluno para sua emergência como sujeito-autor.

Em oposição aos tradicionais *exercícios de redação*, e alicerçado na concepção de língua como interação e de ensino reflexivo, Geraldi (2004 b) propõe a prática de *produção de textos*: mais que uma nova terminologia, trata-se de uma proposta de ensino que considera o contexto de produção e recepção como relevantes para que o aluno assumira o papel de sujeito do

seu dizer. No artigo “Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística?”, publicado trinta anos depois da divulgação das ideias de *O texto na sala de aula*, o autor justifica a escolha pela nomenclatura “práticas de produção de textos”:

tratava-se de alterar relações dentro da escola. Ver o aluno como produtor, e não como recipiente de um saber pronto e dado como certo. (...) A redação tem um caráter monológico. A produção de textos é busca de diálogo: ninguém dirá que um escritor produziu uma redação quando termina de escrever um texto. (GERALDI, 2014, p.216-217).

A fim de constituir a prática de produção textual como atividade dialógica da linguagem, faz-se necessário repensar as condições de produção e circulação dos textos escritos: ter o que dizer, ter razões para dizer, ter a quem dizer, assumir-se como sujeito, escolher as estratégias para dizer – necessárias às atividades de escrita. Para fugir à artificialidade de um exercício de redação, cujo objetivo seria o treinamento (adestramento) para uma escrita futura, é preciso, conforme o autor, clarear essas questões e “compactuar em cada sala de aula, com cada turma, um projeto próprio de produção e circulação dos resultados.”(op cit, p. 216).

Na proposta do autor para o ensino de língua há um deslocamento: parte-se do texto do aluno, do que ele tem a dizer sobre uma questão que surge como problema da realidade. Isso porque, em coerência com a concepção dialógica da linguagem, é preciso conceber o aluno como sujeito da linguagem e devolver-lhe o direito à palavra. Nas palavras de Geraldi (2014):

do mundo da vida vivida retirar o tema da escrita, sobre o tema surgido buscar textos de leitura e estudos que permitiriam rever o escrito inicial para aprofundar o tratamento temático e sobre o escrito refletir analisando as diferentes formas do dizer (do texto do próprio aluno). (op.cit, p.219).

Os textos selecionados pelo professor para as práticas de leitura constituem-se em uma contrapalavra ao dizer do aluno; para Geraldi (2004 b), a leitura aprofundada, articulada às práticas de produção de textos orais e escritos, assume a função de “ruptura no processo de compreensão da realidade”. Essa forma de articular as práticas de leitura e produção advém do entendimento de que toda compreensão genuína é uma resposta a um já-dito, é a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2009).

Em sua proposta, Geraldi compreende o trabalho da leitura integrado à produção em dois sentidos: “de um lado, ela incide sobre ‘o que se tem a dizer’, pela compreensão responsiva que possibilita na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre ‘as estratégias de dizer’” (GERALDI, 2013, p.166). Ao expor os alunos a textos de variados gêneros, podemos refletir sobre os recursos linguísticos que se constituem em estratégias de “como dizer”, atuando, assim, sobre a ampliação da apropriação das construções linguísticas utilizadas em um dado contexto enunciativo, o que permite aos alunos fazer escolhas.

Tratar a produção textual como uma prática comunicativa interacional é reconhecer o aluno como sujeito de seu discurso, como sujeito ativo na construção do texto; para isso, ele precisa, como afirma Geraldi (2013), “ter o que dizer”. Sendo assim, torna-se relevante deixar clara a situação comunicativa em que o gênero circula socialmente e aproximar-se dessa situação, construindo, com os alunos, um projeto de escrita com objetivos plausíveis que incluam a circulação dos textos produzidos.

No texto “Escrita, uso da escrita e avaliação”, publicado no livro *O texto na sala de aula*, o autor considera que a forma de conceber, e de avaliar, o texto produzido pelo aluno produz efeitos sobre a sua emergência, ou apagamento, como sujeito-autor. Uma questão central abordada nesse texto é a necessidade de conceder ao aluno o direito à *palavra*, no sentido bakhtiniano do termo. Para Bakhtin/ Volochínov (2009) e Bakhtin (2011), a palavra materializa a expressão valorativa do sujeito, veicula discurso, é cheia de palavras de outros, as quais são reelaboradas, assimiladas ou reacentuadas pelos interlocutores. Uma vez que procede de alguém e se dirige a alguém, a palavra é fruto da interação entre locutor e interlocutor.

Compreender o aluno como sujeito que tem o que dizer exige um deslocamento dos papéis de professor-corretor, que vê a avaliação como o lugar de prestação de contas, e de aluno-função, reproduzidor de um modelo de redação escolar, para a função de interlocutores, coautores, parceiros. Para tanto, faz-se necessário que o professor esteja realmente interessado no discurso que o aluno traz em sua produção escrita. A avaliação, dessa feita, estabelece-se como uma prática discursiva: o aluno sujeito-autor encontra o professor coautor, o qual assume uma atitude responsiva.

Do contrário, temos os exercícios de redação, em que os alunos se exercitam no uso da escrita, em um treinamento, uma simulação para um futuro uso real dessa modalidade. Conforme o autor, “Na redação, não há sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita

pela escola.” (GERALDI, 2004 c, p.128). Dessa forma, ao invalidar o uso da modalidade escrita como uma situação de interlocução, anula-se o sujeito.

A emersão do aluno como sujeito-autor é possível se compreendermos a prática de produção textual como momento de interlocução. Enquanto interlocutores dos textos dos alunos, concordamos, discordamos, questionamos seus posicionamentos, lançamo-lhes uma contrapalavra. Ao agirmos dessa forma, aproximamo-nos da concepção de avaliação como compreensão responsiva ativa, como defendida por Bakhtin/Volochínov (2009).

Uma outra proposta para o ensino de língua, desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2013a, 2013b), vem tendo grande repercussão no ensino de língua no Brasil, sobretudo a partir da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. Esses pesquisadores da escola de Genebra, baseando-se nos estudos bakhtinianos, apresentam uma proposta para o ensino de língua a partir da produção de gêneros orais e escritos.

Os autores defendem a ideia de que o gênero é o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, favorecendo o ensino da produção oral e escrita. Em sua proposta metodológica, operam com a noção bakhtiniana de gênero como formas relativamente estáveis de enunciados elaboradas no interior de um determinado campo de comunicação.

Os gêneros podem ser concebidos como instrumentos que “fundam a possibilidade de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013a, p.64), tendo em vista que materializam as práticas de linguagem, mediadoras das demais práticas sociais. O processo didático, entretanto, “torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.” (op. cit., p.65).

Assim, o ensino visa ao domínio do gênero, para melhor compreendê-lo, e produzi-lo na escola e fora dela. Esse duplo objetivo, segundo os autores, pode ser atingido ao precisarmos as dimensões ensináveis de um gênero: os conteúdos e conhecimentos dizíveis por meio dele; os elementos composicionais – elementos estruturais e semióticos; as marcas enunciativas, as sequências textuais, os recursos linguísticos.

No artigo intitulado “*Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*”, Dolz et al. (2013b) apresentam um modelo de trabalho com os gêneros discursivos: a “sequência didática”, definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.84). As etapas de uma sequência didática levam em consideração a diversidade de abordagens

necessária ao ensino de um gênero, tendo em vista que “os textos que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes” (op.cit, p.83). O modelo de trabalho proposto por Dolz et al. (2013b) tem quatro etapas (p.83-91):

1. Apresentação da situação – momento em que se expõe ao grupo a tarefa de produção oral ou escrita que, de fato, será concretizada na produção final. Segundo os autores é importante definir a situação de comunicação a que o gênero responde, se possível criando condições de produção próximas às práticas extraescolares. Nessa etapa são definidos: o gênero textual que será produzido, as condições de produção (público-alvo, suporte, se a produção será individual, coletiva, em dupla...), os conteúdos temáticos e linguísticos.
2. Produção inicial – elaboração de um primeiro texto do gênero a ser estudado detalhadamente. Esse primeiro encontro com o gênero exerce um papel regulador na sequência didática por permitir tanto ao aluno quanto ao professor mensurar o que os alunos já dominam sobre o gênero e o que precisa ser trabalhado.
3. Módulos – são atividades que visam a trabalhar as dificuldades apresentadas na primeira produção. Devem abordar os diversos elementos constitutivos do gênero por meio de atividades de observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção (exercícios de transformação, ordenação, revisão, inserção de partes que faltam no texto, contra-argumentação...). Essas atividades permitem dar conta do complexo processo de produção textual que envolve: representação da situação comunicativa, elaboração de conteúdos, planejamento, escrita, revisão e reescrita, além de fornecer ao aluno uma linguagem para falar sobre os textos, comentá-los.
4. Produção final – etapa em que o aluno é solicitado a pôr em prática o que aprendeu separadamente nos módulos, tendo condições de regular sua atividade de produtor de textos durante os processos de revisão e reescrita.

A incontornável didatização dos gêneros quando entram para a escola como objeto de ensino, admitida por Dolz e Schneuwly (2013 a), pode levar a práticas que, embora revestidas de uma nova nomenclatura e até mesmo tragam a diversidade de gêneros para a sala de aula, reproduzem o antigo modelo das aulas de redação. Isso porque, ao se dissociar o gênero de sua função social, este é reduzido a uma equação/modelo de texto escolar.

A proposta de ensino da escrita por meio das sequências didáticas formulada pela escola de Genebra vai de encontro à proposta de ensino por meio de práticas, defendida por Geraldi (2004 b, 2010 b, 2013). Embora ambas remetam aos estudos de Bakhtin, há entre elas uma distinção fundamental: a definição da escola como um lugar de ensino ou como lugar de aprendizagem. Essa diferenciação não nega que a escola é concomitantemente um lugar de ensino e aprendizagem, para Geraldi (2010 b) a questão é a ênfase dada a uma ou outra.

Conforme esse autor, se o foco da escola está no ensino, é preciso fixar os objetos de ensino. No estudo da gramática tradicional, cuja primazia, como vimos, não se viu abalada até a década de 1980, esse objeto fixo de ensino estava construído. A centralidade do texto no ensino de língua abala as seguranças desse objeto, tendo em vista que o texto não se condiciona a regras fixas.

No entanto, na apropriação por parte da escola de Genebra da teoria sobre gêneros de Bakhtin, houve um deslocamento: de processos que constituem as atividades humanas, os gêneros passam a 'entes', objetos pré-definidos. Geraldi chama isso de gramaticalização dos gêneros, em uma referência à substituição do objeto de ensino 'gramática normativa' por um outro objeto fixo: os 'gêneros'. Ao analisar esse deslocamento e o que vem sendo apreendido sobre o ensino de língua, Geraldi (2010 b) afirma que:

Nada poderia ser menos bakhtiniano do que esta redução do conceito de gênero sem gênese, já que as esferas de atividades 'didaticamente transpostas' passam a ser apenas 'práticas de referências', já que nelas não estão incluídos os alunos a não ser como sujeitos ficcionais de uma sequência didática! (op cit, p.80).

Em contrapartida à proposta de ensino a partir de objetos previamente definidos (o que vem se concretizando através das sequências didáticas), a ênfase na escola como lugar de aprendizagem centra o ensino nas práticas languageiras. A entrada do texto na sala de aula dá-se via interlocução: o texto, carregado de palavras, no sentido bakhtiniano do termo, chega e encontra um leitor cheio de contrapalavras; nesse encontro constrói-se uma compreensão. Em relação à produção escrita, para além de redigir um texto sobre um dado tema, conforme um molde pré-estabelecido, o foco está em dizer algo a alguém a propósito de um tema.

Conforme Geraldi (2014, p.219) a leitura de textos como pretexto para introduzir um tema e solicitar uma produção é um procedimento equivocado,

tendo em vista que interfere nas condições de produção do texto. Trazer um texto modelar, escrito por um autor experiente, para ser “imitado” pelo aluno é frustrante para o autor iniciante; esse tem sido o método proposto por muitos materiais didáticos contemporâneos e, por vezes, adotado nas práticas de sala de aula em que se estuda um gênero específico para em seguida se solicitar uma “produção de texto” desse gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas passamos pela construção e implementação de diversas propostas curriculares no âmbito nacional: os PCN (1994), revisitado por meio das orientações educacionais, de 1997 e 2008 e, mais recentemente, a BNCC. Apesar das críticas que tais documentos ainda sofrem pelas lacunas encontradas na abordagem de alguns aspectos do ensino de língua, podemos perceber os avanços na inserção de uma perspectiva mais sociointeracionista.

No que tange à produção textual escrita, salientamos uma proposta cada vez mais relacionada às práticas e aos usos sociais: centrada em textos empíricos, na interrelação entre leitura, análise linguística e produção, vista como processo, e na compreensão dos gêneros discursivos inseridos nas esferas das atividades humanas. Entretanto, não podemos ser ingênuos quanto à apreensão dos discursos oficiais e a sua real implementação no cotidiano escolar.

Ainda que tenhamos um avanço significativo nos documentos curriculares oficiais, por vezes, a concretização das propostas nas práticas de sala de aula distancia-se de tais discursos.

Para exemplificar, podemos mencionar a “gramaticalização do gênero” na abordagem da produção escrita da escola, tomado apenas como um conteúdo distante das práticas sociais.

Sendo assim, a fim de dimensionar o impacto dos documentos oficiais na sala de aula, são necessárias pesquisas inseridas na realidade escolar, composta por uma diversidade que não consegue ser encaixada em um currículo fechado. Para além da implementação de novos currículos, é preciso a promoção de formação continuada aos docentes, o que passa, inevitavelmente, por melhores condições de trabalho e pela formação do professor-pesquisador.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.(Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. Tradução de M. Lahued e Y. F. Vieira. São Paulo, Hucitec, 2009.

_____, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. 6 ed. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2011, pp. 307-335.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 10 de maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2021.

BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos-mudos (as condições de produção de textos escolares) In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004. pp.117-126.

BUNZEN, C. Da era da Composição à era dos gêneros: O ensino de produção de textos no ensino médio. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (org.) **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 139-161.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro (Orgs.). 3ª ed. Campinas, Mercado de Letras, 2013 a. pp. 61-78.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. ; SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro (Orgs.). 3ª ed. Campinas, Mercado de Letras, 2013b. pp. 81- 108.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004 a. pp. 39-56.

GERALDI, J.W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004 b. pp. 59-79.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004 c. pp.127-131.

_____. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L.L.M. et al. (org.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014. pp. 207-222.

_____. Tranças do poder, danças dos letrados. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 a. pp. 13-28.

_____. Deslocamentos no ensino; de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 b. pp.71-80.

_____. **Portos de passagem**. 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KUIAVA, J. O nascimento do livro: O texto na sala de aula. In: SILVA, L.L.M. et al. (org.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014. pp. 61-82.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E.O.; ROJO, R.H. (orgs.). **Coleção explorando o ensino – Língua Portuguesa, v.19**. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. pp. 65-84. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 10 de maio de 2021

SOARES, M. B. A redação no vestibular. **Cadernos de pesquisa**. Nº 24, Fundação Carlos Chagas, 1978. pp. 53-56. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/399.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2021.

SOARES, M. B. Português na escola- História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. pp.155-177.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. 8.ed. Campinas: Papyrus, 2007.

PROGRAMA PREVINE BRASIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA AÇÃO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE NA I REGIÃO DE SAÚDE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE¹

ÉRIKA FERNANDES TRITANY

Sanitarista (IESC/UFRJ). Mestre em Saúde Coletiva (IESC/UFRJ). Doutoranda em Saúde Coletiva (NESC/UFRN). Pesquisadora da Secretaria Estadual da Saúde Pública do Rio Grande do Norte (SESAP-RN), erika.tritany@gmail.com

BRENO AUGUSTO BORMANN DE SOUZA FILHO

Doutor em Epidemiologia em Saúde Pública (ENSP/Fiocruz). Pesquisador da Secretaria Estadual da Saúde Pública do Rio Grande do Norte (SESAP-RN), brenobormann@hotmail.com

1 Este estudo faz parte do Projeto Institucional de Inovação e Modernização da Vigilância em Saúde no Estado do Rio Grande do Norte, fruto de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Saúde Pública do Rio Grande do Norte (SESAP-RN) e Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte (FAPERN). O financiamento da pesquisa foi realizado pela FAPERN.

RESUMO

O Programa Previne Brasil foi criado, no ano de 2019, como o novo modelo de financiamento de custeio da Atenção Primária à Saúde (APS) no âmbito do SUS. Este trabalho objetiva relatar a experiência de uma ação de Educação Permanente em Saúde com profissionais da Vigilância em Saúde e Atenção Básica dos municípios da I Região de Saúde do estado do Rio Grande do Norte para discussão sobre o Programa Previne Brasil. Para tanto, foi elaborado um relato de experiência da I Oficina de Indicadores do Programa Previne Brasil na I Região de Saúde do Rio Grande do Norte (RN). O desempenho dos municípios da I Região de Saúde do RN no Previne Brasil é ainda muito baixo, e a maior parte dos municípios não atinge às metas preconizadas. A situação observada é crítica e exige ações imediatas para qualificação das ações de APS e fomento ao apoio institucional aos municípios e Unidades Básicas de Saúde, no sentido de capacitá-los para o desenvolvimento de estratégias para melhorias destes resultados, tanto para oferta de serviços e procedimentos, quanto ao correto registro das informações assistenciais realizadas. Nesse sentido, as ações de Educação Permanente e Apoio Institucional devem ser fortalecidas, de modo a alcançar mais municípios e favorecer a melhoria do seu desempenho no Previne Brasil, a fim de garantir financiamento adequado à APS.

Palavras-chave: Atenção Primária à Saúde, Programa Previne Brasil, Educação Permanente em Saúde, Epidemiologia.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Política Nacional de Atenção Básica, a Atenção Básica é caracterizada pelo conjunto de ações, individuais e coletivas, com vistas à promoção e proteção da saúde, prevenção de agravos, diagnóstico, tratamento, reabilitação, redução de danos, cuidados paliativos e vigilância em saúde, desenvolvida por meio de práticas de cuidado integrado e gestão qualificada, realizada com equipe multiprofissional e dirigida à população em território definido, sobre as quais as equipes assumem responsabilidade sanitária. Está assentada sobre os princípios da equidade, atenção integral e universalidade dos serviços, acessibilidade, coordenação do cuidado, do vínculo e continuidade da atenção à saúde com vistas a promover a autonomia dos sujeitos e criando estratégias que tenham impacto sobre os determinantes e condicionantes da saúde. (BRASIL, 2012, 2017).

Devido aos seus atributos essenciais e derivados (STARFIELD, 1992), suas ações têm alto potencial de capilaridade e impacto social. É desenvolvida com alto grau de descentralização em suas ações, com objetivo de estar próxima das pessoas em seus contextos de vida; e é tida como a porta de entrada do sistema de saúde na medida em que se identifica como contato preferencial dos usuários, evidenciando sua posição estratégica no SUS (BRASIL, 2012, 2017).

É importante que a Atenção Básica esteja estruturada com vistas à sua integração aos demais níveis de complexidade componentes do Sistema Único de Saúde (SUS). A Portaria nº 4.279, de 30 de dezembro de 2010, a qual estabelece as diretrizes para organização das Redes de Atenção à Saúde no SUS, reforça a atual proposta de organização dos serviços de saúde - com ênfase na Atenção Primária como porta de entrada prioritária, coordenadora do cuidado e ordenadora das Redes - com fins de promover a integralidade do cuidado na medida em que institui o sistema de saúde num modelo de Redes de Atenção à Saúde (RAS) (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, frente à proximidade aos territórios e acessibilidade pelos usuários, a Atenção Primária à Saúde é o nível mais adequado para ordenação e coordenação do cuidado, para retorno do usuário após atendimento especializado e seu acompanhamento nos diversos pontos de assistência, com maior possibilidade de compreensão do itinerário terapêutico traçado e de apresentar resolutividade às demandas e necessidades de saúde da população. Seus atributos essenciais (acesso de primeiro contato,

longitudinalidade, integralidade e coordenação), e os derivados (orientação familiar, comunitária e competência cultural) possibilitam a oferta de amplo leque de serviços, estratégias e ações voltadas à promoção, proteção e recuperação da saúde (ALMEIDA *et al.*, 2010; BANDEIRA *et al.*, 2020; STARFIELD, 1992).

A busca de um novo modelo assistencial centrado na APS decorre de um momento histórico social, em que o modelo tecnicista, hospitalocêntrico não atende mais à emergência das mudanças demográficas, epidemiológicas e, conseqüentemente, as necessidades de saúde da população. A Estratégia Saúde da Família (ESF), nesse contexto, apresenta-se como um modelo de atenção dos serviços de saúde, tendo a família no centro de atenção, incorporando novas perspectivas e processos de trabalho ao cuidado em saúde, mais voltado ao território, condições de vida e moradia dos usuários, orientação familiar e centralidade na pessoa, e voltado para prevenção, promoção e recuperação da saúde (ALMEIDA *et al.*, 2010; BANDEIRA *et al.*, 2020; STARFIELD, 1992).

A Reforma do Estado, implementada nos anos 1990 e a possibilidade de contratualização da gestão da Atenção Primária, sobretudo com Organizações Sociais ou Empresas Públicas, representou grande ampliação da oferta de serviços de cuidados primários em muitos municípios, dando acesso a territórios historicamente desassistidos e com necessidades de saúde latentes. Nesse sentido, evidencia-se a importância de ações no sentido de melhorar o acesso, mecanismos de coordenação assistencial, processos de trabalho e desempenho dos serviços de APS, a fim de promover um cuidado em saúde abrangente, conectado, coerente e contínuo (BANDEIRA *et al.*, 2020; STARFIELD, 1992). Além disso, em um contexto de vulnerabilidades de iniquidades em saúde é necessário que os arranjos organizacionais, de responsabilização e gestão do cuidado sejam muito mais complexos e articulados, uma vez que uma frágil coordenação do cuidado configura importante obstáculo à garantia da integralidade (PAIXÃO *et al.*, 2019).

São inúmeras as dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais e serviços de saúde, como o desmonte institucional aplicado ao setor saúde, seja pelo desfinanciamento, desvalorização dos trabalhadores da saúde e flexibilização dos acordos trabalhistas, mudanças no aparato legislativo, como a nova Política Nacional de Atenção Básica e medidas como a Emenda Constitucional nº95 (EC 95), que afetam profundamente o financiamento do Sistema Único de Saúde (SUS) e tornam dispensáveis ações de saúde primordiais para garantia de um cuidado em saúde de qualidade.

Assim, emergem preocupações sobre a retirada da APS das pautas políticas e seu conseqüente desmonte. Tal situação afeta diretamente toda a população brasileira, sobretudo usuários do SUS e da APS, majoritariamente pertencentes a populações vulneráveis e marginalizadas. Dessa forma, a discussão de estratégias que promovam integração do sistema de saúde, melhoria dos processos de trabalho e resultados e maior capacidade dos serviços em captar recursos para garantia de sua existência (resistência) e qualidade de suas ações são centrais para fortalecimento do SUS e do direito à saúde.

Nesse sentido, é imprescindível que estudos sejam estimulados no sentido de qualificar as ações desenvolvidas nos serviços de APS, alinhar processos de trabalho a instrumentos, resultados e metas pactuadas entre os entes federados, e aprimorar processos de apoio institucional entre estado e municípios e entre municípios e seus serviços de saúde para, assim, fortalecer a capacidade de captação de recursos dos municípios.

O Programa Previne Brasil foi criado, no ano de 2019, como o novo modelo de financiamento de custeio da APS no âmbito do SUS, sendo instituído através da Portaria nº 2.979, de 12 de novembro de 2019. O novo modelo de financiamento altera algumas formas de repasse das transferências para os municípios, que passam a ser distribuídas com base em três critérios: capitação ponderada, pagamento por desempenho e incentivo para ações estratégicas (BRASIL, 2019; HARZHEIM *et al.*, 2020).

A proposta do Previne Brasil apresenta-se tendo como princípio a estruturação de um modelo de financiamento focado em aumentar o acesso das pessoas aos serviços da Atenção Primária e o vínculo entre população e equipe, com base em mecanismos que induzem à responsabilização dos gestores e dos profissionais pelas pessoas que assistem. Assim, o Programa equilibra valores financeiros *per-capita* referentes à população efetivamente cadastrada nas equipes de Saúde da Família (eSF) e de Atenção Primária (eAP), com o grau de desempenho assistencial das equipes, somado a incentivos específicos, como ampliação do horário de atendimento (Programa Saúde na Hora), equipes de saúde bucal, informatização (Informatiza APS), equipes de Consultório na Rua, equipes que estão como campo de prática para formação de residentes na APS, entre outros tantos programas, com intuito de atingir metas estabelecidas referentes a indicadores específicos.

Assim, o que ocorre, na prática, é o pagamento dos valores de custeio da APS mediante o alcance das metas propostas aos indicadores de saúde utilizados na avaliação do quadrimestre. Caso as metas não tenham sido

atingidas, o valor recebido pelo município será reduzido, proporcionalmente ao seu desempenho no programa.

Os indicadores definidos para o incentivo de pagamento por desempenho para 2020 e que foram estendidos em 2021 devido à pandemia (BRASIL, 2021), atendem às seguintes Ações Estratégicas: Pré-natal (3 indicadores), Saúde da Mulher (1 indicador), Saúde da Criança (1 indicador) e Condições Crônicas (2 indicadores). Para escolha dessas áreas, o Ministério da Saúde afirma ter considerado a relevância clínica e epidemiológica das condições de saúde vinculadas. Os indicadores selecionados atendem a critérios como disponibilidade, simplicidade, granularidade, periodicidade, baixo custo de obtenção, adaptabilidade, estabilidade, rastreabilidade e representatividade dos dados utilizados no cálculo.

Assim, são utilizados indicadores que podem ser calculados diretamente por meio dos dados do Sistema de Informação em Saúde para a Atenção Básica (Sisab). Desse modo, determinados indicadores rotineiramente acompanhados tiveram suas fórmulas aprimoradas, considerando a possibilidade de verificação de dados individualizados que o Sisab apresenta, e não apenas quantitativos consolidados.

Os indicadores de pagamento por desempenho são monitorados individualmente a cada quadrimestre, e o cálculo do indicador sintético final (o qual se trata de uma média ponderada do resultado dos indicadores), medido na mesma periodicidade (BRASIL, 2019). O valor do incentivo financeiro do pagamento por desempenho para os municípios e Distrito Federal está vinculado ao desempenho obtido pelo indicador sintético final e não pelos valores individualizados pelos sete indicadores. Os sete indicadores selecionados para o incentivo de pagamento por desempenho 2020 e estendidos para 2021, devido a pandemia, são os seguintes:

“Indicador 1: Proporção de gestantes com pelo menos 6 (seis) consultas pré-natal realizadas, sendo a primeira até a 20ª semana de gestação;

Indicador 2: Proporção de gestantes com realização de exames para sífilis e HIV;

Indicador 3: Proporção de gestantes com atendimento odontológico realizado;

Indicador 4: Cobertura de exame citopatológico;

Indicador 5: Cobertura vacinal de Poliomielite inavada e de Pentavalente; **Indicador 6:** Percentual de pessoas hipertensas com Pressão Arterial aferida em cada semestre;

Indicador 7: Percentual de diabéticos com solicitação de hemoglobina glicada” (BRASIL, 2019).

É importante ressaltar que embora o novo modelo de financiamento seja o instaurado, muitas críticas vêm sendo realizadas por pesquisadores da área, principalmente sobre a alteração e pactuação de metas que levam em consideração os resultados, deixando de lado outras variáveis que impactam na complexidade relacionada a estes indicadores e à própria prestação da atenção à saúde. Além disso, o Programa Previne Brasil, ao condicionar o financiamento da APS ao desempenho das equipes nos indicadores propostos, fere o direito à saúde (de todos e dever do estado) constitucionalmente estabelecido, na medida em que, no caso de um desempenho inadequado, todos (gestores, profissionais de saúde e, principalmente, usuários) serão penalizados pela falta de financiamento.

Entretanto, apesar das reflexões críticas acerca do novo modelo e da luta política a ser travada para sua modificação, devemos compreender que este modelo de financiamento segue atualmente vigente, tornando, assim, necessária sua investigação, monitoramento e oferta de apoio técnico aos municípios para que estes consigam atingir as metas estabelecidas e receber adequadamente o financiamento para suas ações, evitando o desmonte da Atenção Primária brasileira e contribuindo para a manutenção dos serviços e qualidade das ações desenvolvidas.

Assim, este trabalho objetiva relatar a experiência de uma ação de Educação Permanente em Saúde com profissionais da Vigilância em Saúde e Atenção Básica dos municípios da I Região de Saúde do estado do Rio Grande do Norte para discussão sobre o Programa Previne Brasil.

METODOLOGIA

Este trabalho é um relato de experiência da organização e condução de uma atividade de Educação Permanente com trabalhadores da Vigilância em Saúde e Atenção Básica de municípios pertencentes à I Região de Saúde do Estado do Rio Grande do Norte.

Relatar a experiência é contar uma história sobre o vivido; apresentar reflexões sobre vivências; rememorar, sistematizar, e sintetizar pensamentos e ações para fortalecer a memória institucional, divulgar ações e resultados obtidos, e inspirar as experiências de outras pessoas e instituições.

A atividade aqui relatada está vinculada a ações do *Projeto Institucional de Inovação e Modernização da Vigilância em Saúde no Estado do Rio Grande*

do Norte, projeto de pesquisa-intervenção fruto de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Saúde Pública do Rio Grande do Norte (SESAP-RN) e Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte (FAPERN). O Projeto conta com a participação de quatro coordenadoras científicas e 27 pesquisadores, distribuídos entre as Regiões de Saúde do estado do Rio Grande do Norte, nas Unidades Regionais de Saúde Pública (URSAP), e setores da sede central da SESAP-RN, localizada na capital do estado, Natal. As pesquisas vêm sendo desenvolvidas desde dezembro de 2020. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CAAE nº 45693221.3.0000.5294.

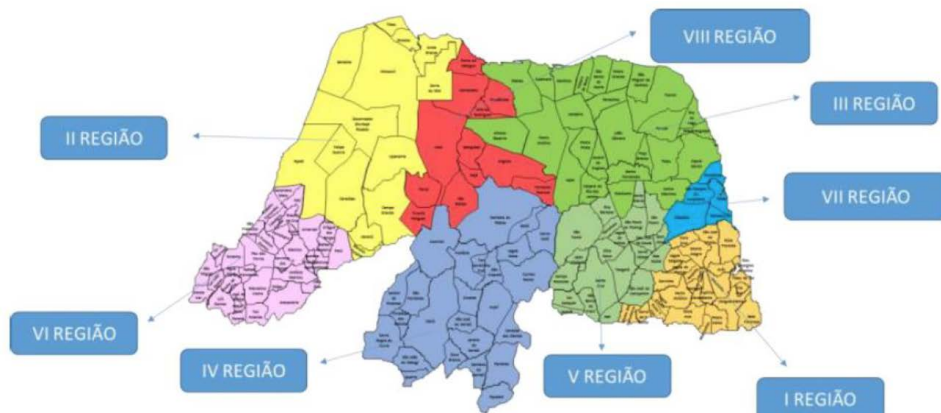
Este trabalho apresenta resultados e produtos preliminares da pesquisa *Qualificação da Vigilância em Saúde na I Região de Saúde do estado do Rio Grande do Norte*, a qual integra o supracitado Projeto Institucional da SESAP/FAPERN. Nesse sentido, serão aqui descritos os resultados do desempenho dos municípios da I Região de Saúde do RN no Programa Previne Brasil no primeiro quadrimestre de 2021, o que subsidiou a realização de uma atividade de Educação Permanente com os profissionais da Vigilância em Saúde e Atenção Básica desses municípios; bem como será realizado o relato da experiência de organização e condução desta atividade: uma oficina para discussão do desempenho dos municípios nos indicadores do Programa Previne Brasil, e ações para sua melhoria.

O Local de estudo

O estado do Rio Grande do Norte (RN) apresenta oito Regiões de Saúde, as quais foram dotadas com Unidades Regionais de Saúde Pública (URSAP), responsáveis pela coordenação regional do SUS no estado, sendo vinculada institucionalmente à Secretaria da Saúde Pública do Estado do Rio Grande do Norte (SESAP-RN) (RIO GRANDE DO NORTE, 2020). A distribuição das Regiões de Saúde no estado do RN pode ser observada na Figura 1.

As Unidades Regionais de Saúde Pública (URSAP), no estado do RN, são estruturas administrativas regionalizadas regulamentadas pelo Decreto Estadual nº15.419, de abril de 2001, com a finalidade de supervisionar, coordenar e assessorar os serviços de saúde pertencentes à Secretaria Estadual de Saúde e/ou municípios da área de sua abrangência. Busca-se fortalecer a descentralização da Vigilância em Saúde, e apoiar a gestão descentralizada do SUS.

Figura 1: Estado do Rio Grande do Norte – Divisão por Regiões de Saúde



Fonte: SESAP-RN, Plano Estadual de Saúde (2020-23).

A Secretaria de Estado de Saúde conta atualmente com 7 (sete) URSAPs (RIO GRANDE DO NORTE, 2020), uma vez que a VIII Região de Saúde não possui uma sede própria e, por isso, suas atividades estão alocadas na sede da II URSAP, localizada no município de Mossoró.

A I Região de Saúde do estado do RN possui 27 municípios, quais sejam: Arês; Brejinho; Baía Formosa; Canguaretama; Espírito Santo; Senador Georgino; Avelino; Goianinha; Jundiá; Lagoa D'Anta; Lagoa de Pedra; Lagoa Salgada; Montanhas; Monte Alegre; Monte das Gameleiras; Nísia Floresta; Nova Cruz; Passa e Fica; Passagem; Pedro Velho; Santo Antônio; São José de Mipibu; Serra de São Bento; Serrinha; Tibau do Sul; Várzea; Vera Cruz; Vila Flor. Trata-se da Região de Saúde denominada como Litoral Sul Agreste. A sede da I URSAP (sede regional da SESAP-RN na I Região de Saúde) encontra-se no município de São José de Mipibu, distante cerca de 30km da capital do estado.

Estrutura de serviços de Atenção Básica na I Região de Saúde do Rio Grande do Norte

Haja vista a atualização do Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES) ser uma das prerrogativas para funcionamento dos estabelecimentos de saúde (públicos e privados), para contratação de profissionais, e disponibilização de recursos públicos aos estabelecimentos, bem como a existência de grande volume de informações nesse sistema, os dados obtidos através do CNES foram considerados como a melhor fonte de informação

sobre a disponibilidade de equipamentos de Atenção Primária e cobertura populacional da APS nos municípios da I Região de Saúde do RN. As informações acerca de cobertura das Equipes de Saúde da Família e Equipes de Atenção Básica foram obtidas através do SISAPS, via egestor e os dados populacionais retirados do IBGE.

Desempenho dos municípios da I Região de Saúde nos indicadores do Previne Brasil

Foram utilizados dados do Sistema de Atenção Básica (SISAB), acessado via sistema egestor, para cálculo do desempenho dos municípios do estado do Rio Grande do Norte nos indicadores do Previne Brasil. A média dos resultados da I Região de Saúde foram comparados com a média do estado e média das demais Regiões, e o resultado individual de cada município foi apresentado em tabelas do Microsoft Excel em ordem crescente de desempenho e com marcação para identificar os municípios que não atingiram as metas. O cálculo do indicador sintético final do Programa foi calculado de acordo com as diretrizes do Previne Brasil, constantes na Portaria de instauração do programa e demais documentos técnicos orientadores. Foram criados gráficos no Microsoft Excel para apresentar as informações.

Educação Permanente: Oficina de Indicadores do Programa Previne Brasil da I Região de Saúde do Rio Grande do Norte

A Oficina foi realizada em setembro de 2021, organizada e conduzida pelos dois Pesquisadores da I Região de Saúde do RN (EFT e BABSF). Foram convidados a participar os profissionais da Vigilância em Saúde e Atenção Primária dos 27 municípios da I Região de Saúde, e o encontro ocorreu sob formato remoto, com o uso do aplicativo *Google Meet*, sob acesso institucional (sem limite de tempo ou de participantes). Os objetivos da oficina foram: apresentar os resultados de desempenho dos municípios da I Região nos indicadores do Previne Brasil no primeiro quadrimestre de 2021; discutir possibilidades de ação para melhoria dos indicadores; e trocar experiências entre os trabalhadores dos 27 municípios da Região e da I URSAP (gestão regional).

Para registro institucional, análise da participação na oficina, e coleta de contatos dos profissionais e de informações relacionadas aos processos de trabalho das Secretarias

Municipais de Saúde, foi enviado um formulário de frequência da oficina, via *Google Forms*. O formulário ficou disponível para preenchimento durante todo o período da oficina e após seu término.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A I Oficina do Programa Previne Brasil da I Região de Saúde do Rio Grande do Norte

A I Oficina do Programa Previne Brasil da I Região de Saúde do RN foi realizada em setembro de 2021. Objetivou-se apresentar informações acerca da cobertura de serviços de Atenção Primária nos municípios da Região; apresentar os resultados de desempenho dos municípios da I Região nos indicadores do Previne Brasil no primeiro quadrimestre de 2021; discutir possibilidades de ação para melhoria dos indicadores; e trocar experiências entre os trabalhadores dos 27 municípios da Região e da I URSAP (gestão regional).

Segundo o formulário de frequência da oficina, participaram da oficina 37 profissionais, pertencentes aos municípios Arês (1); Canguaretama (5); Lagoa de Pedras (1); Montanhas (1); Monte Alegre (1); Monte das Gameleiras (2); Nísia Floresta (2); Nova Cruz (1); Passa e Fica (1); Pedro Velho (4); Santo Antônio (1); São José de Mipibu (2); Senador Georgino Avelino (2); Tibau do Sul (1); Vera Cruz (2); Vila Flor (1); além de 6 profissionais da I URSAP, 2 profissionais do nível central da SESAP-RN e os dois pesquisadores da I URSAP que conduziram a oficina.

Alguns participantes não preencheram o formulário de frequência. Entretanto, segundo as informações coletadas, profissionais de apenas 16 dos 27 municípios participaram o evento, muitos deles que apresentam ainda desempenho ainda insatisfatório nos indicadores do Programa Previne Brasil. Essa situação pode denotar necessidade de intensificar a divulgação dos eventos de educação permanente promovidos pela SESAP-RN e a busca de horários alternativos para sua realização, favorecendo a participação dos profissionais.

Para a pergunta constante no formulário “No seu local de trabalho há uma pessoa responsável pelo monitoramento dos indicadores do Previne Brasil?”, 5 participantes responderam que não, sendo apenas dois pertencentes a

Secretarias Municipais de Saúde, e 3 profissionais da SESAP-RN; e 4 abstenções a essa pergunta.

Profissionais de 13 dos 16 municípios participantes da oficina afirmaram possuir pelo menos um profissional responsável pelo monitoramento dos indicadores do Previne Brasil, inclusive indicando o nome do profissional para que pudesse ser realizado contato posterior.

Em relação à ocorrência de visitas técnicas de apoio institucional, por parte das Secretarias Municipais de Saúde, às unidades básicas de saúde, apenas os profissionais dos municípios Lagoa de Pedras, Monte das Gameleiras e Passa e Fica relataram não ser realizado; e o profissional do município de Nova Cruz absteve-se de responder a essa questão. As visitas às UBS são realizadas, inclusive, por parte da I URSAP, a qual atua solidariamente no apoio institucional.

O apoio institucional propõe-se a modificar as formas tradicionais de coordenação, planejamento, supervisão e avaliação nos serviços de saúde; promovendo a construção de espaços de trabalho que potencializem o trabalho em equipe, a gestão do trabalho e o alcance de resultados. Pode-se considerar o apoio institucional como um dispositivo capaz de movimentar os espaços e processos vividos e circunstanciais, do cotidiano das práticas de saúde e produzir “desestabilizações” do que nele se encontra cristalizado. Assim, pode atuar como intercessor, agenciar encontros e fomentar novas formas de comunicação, gestão e produção dos processos de trabalho (CASANOVA; TEIXEIRA; MONTENEGRO, 2014).

A educação permanente e o apoio institucional são estratégias que buscam qualificar o processo do cuidado em saúde, de modo a favorecer a integralidade e a efetivação dos atributos da APS no cotidiano das práticas. Nesse sentido, a vinculação dos processos de educação permanente à estratégia de apoio institucional pode potencializar o desenvolvimento de competências de gestão e de cuidado na atenção básica, na medida em que aumenta as alternativas para o enfrentamento dos desafios vivenciadas pelos trabalhadores no seu cotidiano (CASANOVA; TEIXEIRA; MONTENEGRO, 2014).

Estrutura de serviços de Atenção Básica na I Região de Saúde do Rio Grande do Norte

A Tabela 1 apresenta informações acerca do quantitativo de Equipes de Saúde Família, Equipes de Saúde Bucal, Núcleos Ampliados de Saúde

da Família (NASF) para os municípios da I Região de Saúde do RN. Todos os municípios da Região apresentam 100% de cobertura populacional por Equipes de Saúde da Família e Equipes de Atenção Básica.

Tabela 1: Quantitativo de Equipes de Saúde Família, Equipes de Saúde Bucal, Núcleos Ampliados de Saúde da Família (NASF).

Município	População	nº de ESF	nº de ESB	nº de NASF
Rio Grande do Norte	3.534.165	-	-	-
I Região do RN	388.232	172	171	30
Arês	14.417	5	5	1
Baía Formosa	9.322	4	4	1
Brejinho	12.787	6	6	1
Canguaretama	34.548	15	15	1
Espírito Santo	10.484	5	4	1
Goianinha	26.669	12	12	2
Jundiá	3.922	2	2	1
Lagoa D'Anta	6.811	3	3	1
Lagoa de Pedra	7.584	4	4	1
Lagoa Salgada	8.297	4	4	1
Montanhas	11.208	6	6	1
Monte Alegre	22.576	10	10	2
Monte das Gameleiras	2.084	1	1	1
Nísia Floresta	27.938	12	12	1
Nova Cruz	37.450	14	14	1
Passa e Fica	13.474	6	6	1
Passagem	3.102	1	1	1
Pedro Velho	14.844	7	7	1
Santo Antônio	24.280	11	11	0
São José de Mipibu	44.236	20	20	3
Senador Georgino Avelino	4.484	2	2	1
Serra de São Bento	5.751	3	3	1
Serrinha	6.178	3	3	1
Tibau do Sul	14.440	6	6	1
Várzea	5.515	3	3	1
Vera Cruz	12.637	6	6	1
Vila Flor	3.194	1	1	1

Fonte: CNES, 2020. Quantitativo populacional obtido a partir da estimativa do IBGE para 2020.

Desempenho dos municípios da I Região de Saúde no Programa Previne Brasil possibilidades de ação para melhoria dos indicadores

A proporção de 60% das gestantes com pelo menos seis consultas pré-natal, relativa ao primeiro indicador do Previne Brasil foi obtida por cinco municípios (Monte das Gameleiras, Nova Cruz, Goianinha, Montanhas e Serra de São Bento). A variação observada nos resultados dos municípios para o indicador foi de 0 a 82% e a mediana 42,7%.

Em relação a ações possíveis para melhorar o indicador, foram citadas e discutidas na oficina a possibilidade de realização de vigilância ativa das pessoas adscritas à equipe, estando atento aos sinais de gestação; acompanhar proativamente o quantitativo de consultas de pré-natal por cada gestante (por meio de relatórios de sistema de informação ou controle manual); Facilitar o acesso aos testes de gravidez (preferencialmente teste rápido) por meio de escuta inicial qualificada; agendar consulta subsequente à anterior para as gestantes, acompanhando possíveis faltas e acionando a gestante por meio telefônico ou presencial (domicílio) para entender o motivo; agenda aberta para a gestante, evitando reservas de dia/período que não permitam à gestante escolher o melhor dia/período para ela, evitando absenteísmo.

No segundo indicador, proporção de gestantes com realização de exames para sífilis e HIV, 13 municípios alcançaram a meta (60%): Monte das Gameleiras, Vera Cruz, Senador Georgino Avelino, Arês, Nísia Floresta, Várzea, Goianinha, Passagem, Tibau do Sul, Nova Cruz, Brejinho, Serra de São Bento e Montanhas. A variação foi de 0 a 87,9%, e mediana 57,8%.

Como estratégias para melhoria deste indicador, além das ações descritas anteriormente, são também recomendadas: solicitar a primeira bateria desses exames logo na primeira consulta de pré-natal; acionar o ACS para averiguar se os exames foram feitos e, caso não tenham, desenvolver estratégias para facilitar o acesso aos exames; caso a mulher não tenha sorologias recentes, solicitar os exames mesmo que ainda não se tenha confirmação da gravidez; dar preferência aos testes rápidos; caso não haja teste rápido disponível, ter noção dos tempos necessários entre solicitação, marcação no laboratório e realização do exame na realidade da sua rede de atenção; criar fluxo facilitado para a marcação desses exames e acompanhamento do agendamento para gestante pela importância do tempo maior para esse grupo.

A proporção de gestantes com atendimento odontológico realizado (indicador 3), apresentou a meta de 60% por apenas três municípios, Nísia Floresta, Nova Cruz e Serra de São Bento. A variação observada entre os municípios foi de 5,9 a 88,3%, e a mediana 23,7%. Como ações para melhoria do indicador, foram citadas: marcar consulta com a equipe de saúde bucal já no primeiro contato pré-natal da equipe de saúde da família (preferencialmente no momento da confirmação da gestação, inserindo esse elemento como mais um no checklist básico de primeira consulta); manter vaga aberta na agenda da equipe de saúde bucal em quantidade proporcional ao total de gestantes acompanhadas pelas equipes de saúde da família (tais vagas deverão ser ocupadas por outras pessoas caso não sejam por gestantes); criar canal de comunicação direto entre as equipes (e-mail, chat, prontuário eletrônico, telefone ou outro disponível) para verificar o encaminhamento e retorno, mesmo que ambas as equipes estejam no mesmo ambiente físico.

No indicador 4, cobertura de exame citopatológico, apenas o município Serra de São Bento atingiu a meta de 40%. A variação entre os municípios da I Região foi de 3,9 a 65,1%; e a mediana, 14,6%. Para melhoria do indicador, são preconizadas as ações: ter dados populacionais para mensuração da oferta necessária ao rastreamento adequado para toda a população feminina na faixa etária; ter controle individualizado dessa população, e não por quantitativo total, evitando realizar o exame sempre para as mesmas mulheres e deixando outras de fora do programa de rastreamento; ter método de controle do seguimento das mulheres com exame alterado (sistema eletrônico ou registro de papel, ambos verificados periodicamente); ofertar esse exame a todas as mulheres na idade preconizada que frequentam a unidade, independentemente do motivo.

A meta de 95% da cobertura vacinal de poliomielite inativada e pentavalente não foi atingida por nenhum dos municípios da I Região de Saúde do RN, com resultado variando de 7,4 a 69,5%, e mediana 32,9%. Para melhorar o desempenho dos municípios nesse indicador, é preconizado: realizar captação das crianças logo após o nascimento, de preferência no momento do teste do pezinho e/ou consulta puerperal, marcando a primeira consulta de puericultura para a primeira semana de vida; orientar sobre a importância das vacinas já nas consultas de pré-natal e continuar ao longo das consultas de puericultura; manter acompanhamento dos faltosos (atraso no calendário vacinal) individualmente e fazer busca ativa; manter contato com

creches para verificação do calendário vacinal, acompanhamento conjunto e diálogo colaborativo entre as partes.

O indicador 6, percentual de pessoas hipertensas com pressão arterial aferida em cada semestre, não foi atingido por nenhum município (meta 50%). A variação dos resultados foi de 0 a 39,3%; e a mediana 7,4%. As ações sugeridas foram: manter acompanhamento nominal das pessoas com hipertensão adscritas à equipe, verificando frequência de acompanhamento; criar um fluxo para propiciar o constante monitoramento de pressão arterial (PA) dos usuários na USF com a finalidade de que pessoas com hipertensão arterial sistêmica (HAS) tenham o hábito de monitorar a sua PA; orientar o cidadão com hipertensão sobre a importância das consultas de acompanhamento e a verificação da PA no serviço, mesmo que esta não esteja descompensada; flexibilizar agenda sem realizar reserva de período para esse público, possibilitando a consulta no melhor horário para o cidadão sem bloquear acesso de pessoas com outras condições de saúde/doença.

A meta de 50% do último indicador, percentual de diabéticos com solicitação de hemoglobina glicada, não foi obtida pelos municípios, com variação de 0,2 a 40,4% e mediana 9,8%. Foram citadas como possíveis ações para melhorar o indicador: manter acompanhamento nominal das pessoas com diabetes adscritas à equipe, verificando frequência de acompanhamento; orientar o cidadão com diabetes sobre a importância das consultas de acompanhamento, dos exames laboratoriais e de levar os resultados no retorno; flexibilizar agenda sem reservar período para esse público, possibilitando a consulta no melhor horário para o cidadão sem bloquear acesso de pessoas com outras condições de saúde/doença.

Além disso, para os dois últimos indicadores, é ressaltado que o agendamento das consultas de acompanhamento deve ser feito não só para o médico, mas também para o enfermeiro da equipe, uma vez que ambos podem acompanhar o indivíduo com essa condição (resguardadas as diferenças de atuação e observações de protocolos de atendimento).

É importante ressaltar que municípios que apresentaram melhor desempenho nos indicadores do Previne Brasil (como Serra de São Bento) relataram já estar utilizando-se de estratégias de monitoramento periódico dos indicadores, a fim de facilitar a observação de lacunas e propor ações visando a melhoria do cenário. A partir dos dados fornecidos pelo Ministério da Saúde, no SISAB, via egestor, é possível que os municípios acompanhem a situação dos indicadores de forma quadrimestral, possibilitando a avaliação do desempenho e dos processos de trabalho realizadas no quadrimestre de

modo a conduzir o planejamento do município para o próximo quadrimestre, de modo a melhorar o desempenho e o valor financeiro a ser recebido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados de desempenho da I Região de Saúde do RN, no Previne Brasil, no primeiro quadrimestre de 2021, levantam preocupações acerca do futuro do financiamento da Atenção Primária à Saúde na Região, sobretudo no ano de 2022, em que o Ministério da Saúde passará a, de fato, contabilizar o desempenho dos municípios para o cálculo do valor financeiro a ser enviado para custeio da APS.

A situação observada é crítica e exige ações imediatas para qualificação das ações de APS e apoio aos municípios, no sentido de capacitá-los para o desenvolvimento de estratégias para melhorias destes resultados, tanto para oferta de serviços e procedimentos, quanto ao correto registro das informações assistenciais ofertadas. Nesse sentido, as ações de Educação Permanente e Apoio Institucional devem ser fortalecidas, de modo a alcançar mais municípios e favorecer a melhoria do seu desempenho no Programa.

A SESAP-RN e I URSAP vêm desenvolvendo ações de apoio aos municípios visando à melhoria do desempenho no Programa Previne Brasil e favorecimento da continuidade do financiamento da APS na Região. Além disso, estão sendo fomentadas pesquisas e intervenções para qualificação das ações de Vigilância em Saúde e modernização dos processos de trabalho da gestão estadual do SUS. A Oficina relatada neste trabalho é um desses produtos e, a partir dela, foi possível debater com os municípios suas especificidades, avanços e desafios em relação ao Previne Brasil, bem como trocar experiências a fim de promover o avanço coletivo dessa situação.

Ressaltamos que o Programa Previne Brasil pode representar o futuro desmonte da APS, implicando em sérias consequências para a saúde da população e ferindo o direito à saúde e o acesso aos serviços de saúde, constitucionalmente estabelecidos. Nesse sentido, além da necessidade de articulação política entre profissionais de saúde e da gestão, universidades, instituições de pesquisa e associações profissionais para pressionar o Ministério da Saúde e atual governo para modificar a atual forma de financiamento da APS, apontando para modelos de financiamento mais justo e equânime; faz-se necessário também, paralelamente, fortalecer a linha de ação da gestão da APS e favorecer processos de Educação Permanente que promovam o melhor desempenho dos municípios no Programa, evitando

perdas financeiras e consequências desastrosas e irreversíveis ao acesso e à qualidade da assistência à saúde prestada nos territórios.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patty Fidelis de *et al.* Desafios à coordenação dos cuidados em saúde: estratégias de integração entre níveis assistenciais em grandes centros urbanos. **Cadernos de Saúde Pública**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 286–298, 2010.

BANDEIRA, Danieli *et al.* EVALUATION OF THE COORDINATION OF CARE BY USERS OF PRIMARY HEALTH CARE SERVICES. **Reme Revista Mineira de Enfermagem**, [s. l.], v. 24, 2020. Disponível em: <http://www.gnresearch.org/doi/10.5935/1415-2762.20200007>. Acesso em: 1 ago. 2020.

BRASIL. **PNAB Política Nacional de Atenção Básica**. [S. l.]: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. **PORTARIA No 2.436, DE 21 DE SETEMBRO DE 2017**. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). 2017.

BRASIL. **PORTARIA No 2.979, DE 12 DE NOVEMBRO DE 2019**. Institui o Programa Previne Brasil, que estabelece novo modelo de financiamento de custeio da Atenção Primária à Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde, por meio da alteração da Portaria de Consolidação nº 6/GM/MS, de 28 de setembro de 2017. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.979-de-12-de-novembro-de-2019-227652180>.

BRASIL. **PORTARIA No 4.279, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2010**. Estabelece diretrizes para a organização da Rede de Atenção à Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). 2010.

BRASIL. **Previne Brasil: Saúde garante manutenção de repasses aos municípios em 2021**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/previne-brasil-saude-garante-manutencao-de-repasses-aos-municipios-em-2021>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CASANOVA, Angela Oliveira; TEIXEIRA, Mirna Barros; MONTENEGRO, Elyne. O apoio institucional como pilar na cogestão da atenção primária à saúde: a experiência do Programa TEIAS - Escola Manguinhos no Rio de Janeiro, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 19, n. 11, p. 4417–4426, 2014.

HARZHEIM, Erno *et al.* Novo financiamento para uma nova Atenção Primária à Saúde no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 1361–1374, 2020.

PAIXÃO, Tatiana Monteiro da *et al.* Coordenação da atenção primária: limites e possibilidades para a integração do cuidado. **Revista Enfermagem UERJ**, [s. l.], v. 27, p. e42655, 2019.

STARFIELD, Bárbara. **Primary care: concept, evaluation, and policy**. New York: Oxford University Press, 1992.

PSICOLOGIA ESCOLAR: TUDO COMEÇA PELO LEVANTAMENTO DE DEMANDAS

LUDWIG FÉLIX MACHADO LEAL

Mestrando do Curso de Psicologia social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, psicologo-ludwigleal@gmail.com;

MÍSIA CAROLYNE PEREIRA DE MORAIS

Mestranda pelo Curso de Psicologia social da Universidade Federal - UFPB, misiacarolyne@uoll.com.br;

CINTHYA KARINA VENTURA DE MACÊDO

Graduada em Psicologia pela Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU-CG), cinthyakvmacedo@gmail.com

RESUMO

Objetivo: este artigo é um relato de experiência, cujo objetivo principal é discutir a prática de levantamento de demandas em uma escola privada no Estado da Paraíba – PB. No relato em questão será abordada a coleta de dados realizada junto aos alunos do ensino fundamental anos iniciais e as especificidades no trabalho desenvolvido nesse segmento. **Metodologia:** Para a realização das intervenções foi adotada a proposta da oficina criativa. As oficinas são divididas em quatro etapas: sensibilização, expressão livre, transposição da linguagem não verbal para a verbal e avaliação. **Resultados:** O levantamento de dados junto aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental contou com uma participação de 127 crianças de sete das nove turmas do segmento, revelando que há um maior volume de estudantes com a faixa etária entre 7 e 10 anos, sendo esses 61 do sexo masculino e 66 do sexo feminino, demonstrando uma maioria do sexo feminino nessa população (51,9%). A partir da oficina foi possível conhecer o que os alunos mais gostam e o que menos gostam na escola. Tais informações podem servir como base para o planejamento de projetos e intervenções. **Conclusão:** Este levantamento é, sem dúvidas apenas o início do processo contínuo que requer implicação, participação e transformação de cada um dos envolvidos. Neste sentido, é relevante destacar que as relações interpessoais foram apontadas como elementos que os alunos gostam e também como algo que os incomoda. Cabe aqui, ao psicólogo escolar, como profissional da saúde, usar esses dados como bússola para sua atuação.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Educação, Educação Infantil, Diagnóstico Escolar, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um relato de experiência, cujo objetivo principal é discutir a prática de levantamento de demandas em uma escola privada no Estado da Paraíba – PB. No relato em questão será abordada a coleta de dados realizada junto aos alunos do ensino fundamental anos iniciais e as especificidades no trabalho desenvolvido nesse segmento.

Ao longo do trabalho será apresentado o referencial teórico e metodológico que justifica o planejamento dessa coleta de dados. Com base nos manuais de atuação do psicólogo escolar na educação básica, foi possível planejar as atividades ofertadas pelos psicólogos na instituição. Compreende-se aqui que todo profissional da psicologia deve estar orientado teórica e metodologicamente em perspectivas que embasem uma atuação crítica e ética em cada contexto. Assim, escolheu-se trabalhar com base nas Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (2013) elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) para guiar o trabalho dos psicólogos escolares no Brasil, além dele foi escolhido também o Manual de psicologia escolar/educacional (2007).

Escolheu-se também, para fundamentar a prática, a leitura de autores que trabalham nessa mesma perspectiva e que possam, a partir de suas discussões, fornecer subsídios para uma discussão dialogada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, para a realização das oficinas escolheu-se a proposta da oficina criativa de Alessandrini (1996) por acreditar que essa metodologia favorece a reflexão crítica e protagonismo social dos participantes por meio de atividades artísticas. Outras experiências mostraram resultados positivos ao usar esse modelo de oficina (VELOSO et al., 2021; LEAL, SOUSA; SÁ, 2018) e serviram como inspiração para o presente trabalho ao demonstrar a importância das linguagens artísticas como instrumentos potentes na promoção de saúde mental e transformações sociais em contextos educativos.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com o Manual de psicologia escolar/educacional (2007), o psicólogo escolar deve agir em duas frentes: uma preventiva e outra que requer ajustes. É dessa forma que este profissional contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo/emocional e social de toda a comunidade

escolar. Nesse sentido, tanto no que se refere às atividades preventivas como nas que pedem ajustes, se faz necessário fazer um levantamento prévio de demandas. Essa coleta de informações serve ao profissional da psicologia como base para a realização do diagnóstico institucional que, por sua vez, pode ser utilizado para embasar todo e qualquer planejamento de projetos na instituição (CASSINS et al., 2007).

Ainda segundo o referido manual, a realização do diagnóstico institucional se configura como a “identificação de particularidades de funcionamento de cada escola para posterior planejamento e implementação de ações, que auxiliem na melhoria e na otimização dos trabalhos pedagógicos e sociais” (CASSINS et al., p. 32, 2007). Nessa direção, compreende-se que uma das formas de se chegar ao diagnóstico institucional é fazendo o mapeamento das demandas da escola, que pode ser feito a partir de coleta de dados com os discentes (incluindo as famílias quando necessário), com os docentes e com a equipe técnica em geral.

É preciso deslocar as demandas existentes na instituição, diz as Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (CFP, 2013). Fala-se também em produção de novas demandas (CFP, 2013) através da criação de novos espaços de discussão e compreensão da realidade que se apresenta no contexto escolar. Isso se faz através de novas perguntas que problematizem as questões que há muito tempo geram sofrimento, e que muitas vezes se refletem na sensação de que não há nada a fazer diante delas. Desse modo, “perguntar sobre as situações, as circunstâncias, os valores, as condições histórico-sociais, as práticas que constroem o dia a dia é o que movimenta o trabalho, potencializando uma rede articulada de ações/reflexões” (CFP, p.42, 2013).

Ainda de acordo com as referências técnicas supracitadas (CFP, 2013), não é interessante que o trabalho do psicólogo escolar se oriente em torno de práticas que visam dar solução aos problemas. Ao contrário disso, discute-se sobre a importância de sair do lugar da eficiência das soluções para o lugar de problematizar e potencializar outras perguntas.

O trabalho é coletivo e toda escola tem que ser envolvida nesta busca de alternativas, o professor tem que ser valorizado, os pais necessitam ser ouvidos porque têm muito o que falar sobre a escola e a educação, e a equipe pedagógica se constitui em um alicerce para uma prática pedagógica que prime pelo desenvolvimento das potencialidades (CFP, p 44, 2013).

Compreende-se, assim, que o levantamento prévio de demandas serve para o planejamento e implementação de projetos educacionais, uma vez que o profissional da psicologia pode, com isso, sondar as especificidades do seu local de trabalho. Isso se configura como uma das formas de fugir do lugar de médico-assistencialista que muitas vezes se espera que o psicólogo ocupe. Este lugar, tão cristalizado historicamente, exige do profissional da psicologia soluções imediatas para os problemas persistentes, que muitas vezes se traduz em pedidos por receitas ou fórmulas mágicas no tratamento individual de transtornos e dificuldades recorrentes de algum aluno. Ao assumir uma postura diferente, não aceitando o fardo de saber previamente o que deverá ser feito na escola, o psicólogo pode, junto aos alunos e equipe pedagógica, levantar e construir as demandas particulares da instituição e, assim, por meio do trabalho coletivo, fazer circular as queixas, os discursos (CRUZ; BORGES, 2014) e compreender a realidade própria da escola.

Janolla e Zinn (2018) destacam a importância de se fazer um diagnóstico das necessidades nas escolas para que se planejem ações efetivas em saúde de educadores e e, portanto, que o trabalho do psicólogo escolar deve estar atento, para além das demandas em educação, também, às demandas de saúde, trabalhando em prol da promoção de saúde e prevenção de agravos, colaborando, assim, para formação integral dos estudantes. Os autores argumentam, ainda, que nas situações em que se planeje uma intervenção educativa sem o devido diagnóstico do contexto vivido por todos os envolvidos, há uma menor chance de mudança de uma realidade (JANOLLA; ZINN, 2018).

No que diz respeito à atuação do psicólogo escolar frente à educação inclusiva, Matos e Mendes (2015) criticam a criação de políticas por parte do governo, a partir de uma única concepção de política de inclusão, sem levar em conta os consensos entre os estudiosos da área e as especificidades de cada instituição. Concorda-se que se faz necessário a elaboração de diretrizes educacionais para gerenciar a educação em todo o país, mas sem esquecer que as particularidades de cada contexto possam ser relevantes para elaboração de ações institucionais, e isso só pode ser feito quando se conhece a dinâmica de cada escola bem de perto e por meio de instrumentos adequados.

Em um levantamento de demandas em inclusão escolar, Matos e Mendes (2015) destacam que para coleta de dados foram utilizados instrumentos apropriados como: roteiro de entrevista semiestruturada dirigidas aos professores, observação participante, diário de campo, questionário para outros profissionais da escola, contendo questões relativas ao seu funcionamento

e atuação, e um questionário para os diretores, a fim de caracterizar as escolas. Isso mostra a complexidade que esse trabalho possui e ressalta a importância de se utilizar métodos variados que possam se complementar na coleta de dados.

No contexto do ensino fundamental sabe-se que existem algumas especificidades próprias que devem ser levadas em consideração ao se realizar um trabalho como o de levantamento de demandas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017) o ensino fundamental possui nove anos de duração e atende estudantes entre 6 a 14 anos. Esse segmento é dividido em duas etapas, a primeira se refere aos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, a qual constitui o foco do presente trabalho, e a segunda se refere aos anos finais, do 6º ao 9º. A primeira etapa é o período que marca a saída do ensino infantil. Nesse momento, a criança participa de atividades lúdicas que colaboram para o seu desenvolvimento motor, cognitivo, social, entre outros aspectos. Durante os anos iniciais do ensino fundamental é iniciado o processo de alfabetização da criança.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (BNCC, p. 54, 2017).

Nos anos iniciais, portanto, compreende-se que a progressão do conhecimento deve acontecer por meio da consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem levando em consideração os interesses e expectativas particulares e também o que ainda precisa ser aprendido. É um momento de ampliar a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social.

Todo esse desenvolvimento, no que diz respeito a aprendizagem e ampliação de práticas intelectuais e sociais, pode ser impulsionado pelo diálogo da educação com a saúde. Entendendo-se que as práticas em saúde

devem superar a visão puramente biológica, o psicólogo escolar deve levar em conta as relações interpessoais e dialogar com outras áreas de conhecimento (SANTOS; WHESTPHAL, 1999). Desse modo, o profissional da psicologia escolar deve atuar não como simples fornecedor de diagnósticos escolares e muito menos clínicos, mas promotor de práticas em saúde atrelando isso à promoção do desenvolvimento humano por meio das práticas educativas que serão planejadas mediante o conhecimento das demandas específicas de cada instituição.

METODOLOGIA

Para a realização das intervenções, foi adotada a proposta da oficina criativa desenvolvida por Alessandrini (1996). As oficinas são divididas em quatro etapas, a saber: sensibilização, expressão livre, transposição da linguagem não verbal para a verbal e avaliação.

Na primeira etapa, a sensibilização, pode-se utilizar jogos e exercícios diversos como exercícios corporais ou de imaginação, com o objetivo de sensibilizar os participantes para o tema da oficina. Na segunda etapa, expressão livre, propõe-se uma produção artística e não-verbal com o objetivo de expressar o tema da oficina. Na terceira etapa, transposição da linguagem não verbal para a verbal, promove-se uma reflexão sobre o que foi produzido na etapa anterior. Na última etapa a oficina deve ser avaliada pelos participantes, podendo ser feita de formas diversas.

Inicialmente a proposta, que consistia em trabalhar o que as crianças gostam e não gostam na escola, foi apresentada e discutida entre a equipe pedagógica responsável pelo segmento. O objetivo foi, com isso, conhecer as turmas e as principais demandas de cada uma, e também fomentar a criação de vínculo entre os psicólogos da escola e as crianças. As oficinas duraram em média de 50 a 60 minutos e foram feitas em cada sala de aula com a presença das professoras para que os participantes ficassem mais confortáveis em um ambiente familiar.

A oficina

Primeiro momento: sensibilização

Foram utilizados jogos teatrais e exercícios propostos pelo método do Teatro do Oprimido (TO), método teatral criado pelo teatrólogo brasileiro

Augusto Boal. Segundo o autor, nós pensamos também com o corpo, não exclusivamente com o cérebro, e todas as nossas emoções se revelam fisicamente. O autor fala sobre a importância de “desmecanizar” os corpos através de jogos e exercícios que podem ser divididos em cinco categorias: sentir tudo que se toca, escutar tudo o que se ouve, ver tudo o que se olha, ativar os vários sentidos e a memória dos sentidos (BOAL, 2015).

O primeiro exercício proposto foi “Bons dias”, esse jogo foi utilizado para iniciar a oficina com o objetivo de aquecer as crianças para as próximas atividades. Nesse jogo as crianças se apresentam umas para as outras dizendo o nome, não podendo soltar as mãos da primeira pessoa antes de apertar a segunda para dar bom dia e assim por diante. Assim o psicólogo facilitador pôde saber os nomes de algumas crianças já que ainda não as conhecia.

O segundo exercício escolhido foi “o urso de *Poitiers*”, nesse jogo um participante é escolhido para ser o urso que fica de costas para os outros, que fazem o papel dos lenhadores. Os lenhadores devem estar trabalhando com mímica, quando o urso der o rugido todos os lenhadores têm que ficar imóveis totalmente congelados. O urso se aproxima de cada um e tenta fazer com que eles se mexam e saiam do congelamento para transformá-los em urso também. Quem se mexer primeiro faz o papel do urso na próxima rodada até que todos se tornem ursos no final. Esse exercício foi utilizado com o objetivo de promover a sensibilização e integração entre participantes e facilitador. Após a realização dos exercícios foi feita uma reflexão sobre cada um deles a respeito das impressões de cada participante, do que mais gostaram e do que menos gostaram.

Segundo momento: expressão livre e elaboração

Foi proposto para as crianças que desenhassem, pintassem e/ou escrevessem sobre o que mais gostam e o que menos gostam na escola. E também sobre o que mais gostam e menos gostam na turma.

Terceiro momento: transposição da linguagem não verbal para a verbal

As crianças foram convidadas a falar sobre as suas produções para todo o grupo de participantes, a partir da fala de cada um era feita algum tipo de reflexão que fosse pertinente para o momento.

Quarto momento: avaliação

Foi utilizada a palavra do dia como forma de avaliação. Assim, com uma palavra cada criança avaliou a oficina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos participantes

O levantamento de dados junto aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental contou com uma participação de 127 crianças de sete das nove turmas do segmento. Observa-se, com isso, que há um maior volume de estudantes na faixa etária de 7 a 10 anos, sendo 61 do sexo masculino e 66 do sexo feminino demonstrando uma maioria do sexo feminino nessa população (51,9%). A maior parte das crianças se encontra no 3º ano (30,7%), seguida do 4º ano (29,9%), a menor parte está no 2º ano (10,2%).

Análise categorial temática das produções

Tendo em vista identificar os fatores que as crianças consideram de positivo na escola perguntamos o que elas mais gostam na instituição. Para analisar as produções dos participantes foi utilizada a análise do tipo categorial temática (BARDIN, 2011). A análise de conteúdo das produções evidenciou a emergência de 130 unidades de conteúdo as quais formaram cinco categorias temáticas e doze subcategorias. Estes resultados estão demonstrados abaixo na Tabela 1.

Tabela 1: O que mais gostam na escola

Categorias	Subcategorias	Unidades de Conteúdo F	Unidades de Conteúdo %
Estudar	Estudar robótica	12	21,5
	Estudar outras disciplinas	16	
Relacionamentos	Colegas de turma	15	16,2
	Professoras	6	
Atividades físicas	Jogar futebol	15	38,4
	Recreação	18	
	Quadra esportiva	13	
	Outras atividades	4	

Categorias	Subcategorias	Unidades de Conteúdo F	Unidades de Conteúdo %
Hora do Lanche	Comer	16	18,5
	Ambiente da cantina	8	
Hora da saída	Ir embora	5	5,4
	Brincar/conversar com os amigos	2	
Total		130	100

Fonte: os autores

Como se pode observar no Quadro 1, a primeira categoria – **estudar** – corresponde a 21,5% do total de respostas formando duas subcategorias. Na primeira subcategoria - estudar robótica - as 12 unidades de conteúdo correspondem a 9,2% do total de respostas, demonstrando que as aulas de robótica nas sextas-feiras são percebidas de forma positiva pelas crianças sendo citadas como algo que mais gostam na escola. A segunda subcategoria - estudar outras disciplinas - corresponde a 12,3%, sendo artes, história, português e geografia as mais citadas e matemática a disciplina menos citada.

A segunda categoria – **relacionamentos** – corresponde a 16,2% do total de respostas formando, também, duas subcategorias. Na primeira subcategoria - colegas de turma - 11,5% das crianças disseram que o que mais gostam na escola são os seus amigos. Na segunda subcategoria - professoras - 4,6% gosta mais de suas professoras, sendo uma das professoras muito citada pela relação carinhosa com as crianças.

A terceira categoria – **atividades físicas** – foi a maior, correspondendo a 38,4% do total de respostas e formando quatro subcategorias. A primeira subcategoria - jogar futebol - mostra que 11,5% das crianças, em sua grande maioria meninos, gostam de jogar bola na escola, seja na hora do recreio ou nos dias do treino do time de futsal da escola no qual a maior parte participa. A segunda subcategoria – recreação - é a que mais possui unidades de conteúdo e revela que 13,8% das crianças gostam do momento da recreação, que acontece uma vez por semana na qual praticam esportes diversos e variados. Na terceira subcategoria - quadra esportiva - 10% dos participantes disseram que gostam do ambiente da quadra para brincar e fazer exercícios físicos diversos não necessariamente apenas nas aulas de educação física. Já na quarta subcategoria - outras atividades - 3% das respostas inclui outras atividades físicas que foram menos citadas como natação, balé e pular corda.

A quarta categoria – **hora do lanche** – corresponde a 18,5% do total de respostas formando duas subcategorias. A primeira subcategoria - comer - foi formada por 12,3% das respostas. Já a segunda subcategoria - ambiente da cantina - foi formada por 6,1% das crianças que gostam de estar no ambiente da cantina na hora do lanche.

A quinta categoria – **hora da saída** – foi composta a partir das respostas de 5,4% das crianças sendo a menor das cinco categorias. Destacam-se as duas subcategorias ir embora e brincar/conversar com os amigos respectivamente. Essas respostas mostram que algumas crianças gostam da hora da saída porque sentem que estão perto de ir embora pra casa (3,8%), onde esperam em um ambiente próprio para a chegada dos pais junto com outras turmas do mesmo segmento. Já outras crianças (1,5%) gostam da hora de ir embora porque reconhecem que esse é um momento para interagir com os colegas de turma, estas formam uma pequena parcela do total.

É relevante observar o fato de que a maioria das crianças aponta as práticas esportivas e seus relacionamentos como elementos preferidos na escola. Estes elementos podem e devem ser utilizados a favor de uma atuação mais consciente. A educação física escolar, para além de uma atividade motora, pode ser pensada também como uma ferramenta em potencial para promoção de cidadania. As atividades esportivas e o ensino em educação física têm componentes socioafetivos e cognitivos e são usadas em diversos contextos como meio para se fazer pensar sobre coletividade, cooperação e inclusão (BARROSO; DARIDO, 2006). Henklein e Silva (2007) refletem sobre a dimensão social da educação física e resgatando os princípios da concepção crítico-emancipatória afirmam que a prática esportiva pode vir acompanhada de um estímulo a autonomia, a comunicação e a reflexão crítica do contexto sociocultural.

As relações interpessoais, por sua vez, são um componente essencial para se pensar a atuação do psicólogo escolar e a psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Pensando a perspectiva de Vygotsky, é a partir dos relacionamentos humanos que acontece uma troca de repertório e consequentemente o desenvolvimento da criança. A mediação do outro neste processo permite uma apropriação de todo um patrimônio material e simbólico (REGO, 1995). Este contato com outrem está presente também nas categorias estudar, hora do lanche, hora da saída e na própria educação física que englobam tanto relações com professores e demais funcionários da escola tais como merendeira e porteiro quanto com outros alunos.

Nesse sentido Dias, Patias e Abaid (2014) quando discutem sobre as possibilidades de atuação do psicólogo escolar frisam a importância de envolver diferentes atores do contexto escolar no processo educativo. A mediação citada anteriormente não precisa ser tarefa exclusiva do docente e deve envolver toda a comunidade escolar, incluindo funcionários e a família. Assim, o profissional da psicologia pode atuar de forma a facilitar e estimular essa rede de mediações.

No levantamento de demandas ainda se considerou o que as crianças veem como negativo na instituição através da pergunta: “o que não gostam na escola?”. A partir da análise de conteúdo das produções identificou-se 97 unidades de conteúdo as quais formaram cinco categorias temáticas e treze subcategorias. Estes resultados estão demonstrados abaixo na Tabela 2.

Tabela 2: O que não gostam na escola?

Categorias	Subcategorias	Unidades de Conteúdo F	Unidades de Conteúdo %
Violência	Brigas	7	13,4
	Bullying	6	
Relacionamentos	Colegas de turma	7	13,4
	Professores	6	
Atividades escolares	Estudar	6	44,4
	Assistir aula	11	
	Fazer prova ou atividades	22	
	Escrever	4	
Poluição	Lixo no chão e no bebedouro	4	19,6
	Sujeira no banheiro masculino	8	
	Barulho/sinal alto	7	
Hora do recreio/recreação	Recreação	4	9,2
	Cantina	5	
Total		97	100

Fonte: os autores

Ao observar a Tabela 2, tem-se a primeira categoria – **violência** – correspondendo a 13,4% do total de respostas com duas subcategorias. A primeira subcategoria foi brigas (7,2%), na qual as respostas foram sobre brigas em sala ou no recreio, principalmente entre os meninos. A segunda subcategoria foi sobre o bullying (6,1%) presenciado em sala de aula, seja do ponto

de vista de alguém que já foi vítima ou que já viu esse tipo de situação acontecendo.

A segunda categoria – **relacionamentos** – evidencia que uma parte das crianças não está satisfeita com os seus relacionamentos na escola (13,4%), seja com os colegas de turma que incomodam (7,2%) ou com as professoras que reclamam, brigam ou põe de castigo (6,1%).

A terceira categoria – **atividades escolares** – foi a maior com 44,4% do total de respostas e com quatro subcategorias. A primeira delas é estudar de maneira geral (6,1%). A segunda subcategoria se refere a assistir aula principalmente de uma disciplina específica que a criança não gosta correspondendo a 11,3% do total de respostas. A terceira subcategoria - fazer provas e atividades - merece maior destaque como sendo a com mais unidades de conteúdo e com 22,6% do total de respostas. Nessa subcategoria algumas crianças responderam que não gostam de fazer as provas, exames e demais atividades por preguiça, por achar muito difícil ou até mesmo por medo de errar. A quarta subcategoria, por sua vez, foi sobre escrever, sendo 4,1% das crianças, a parcela que não gosta de escrever ou copiar as atividades do quadro, em geral por preguiça segundo os próprios participantes.

A quarta categoria – **poluição** – foi a segunda maior com 19,6% do total de respostas e 3 subcategorias. A primeira subcategoria foi lixo no chão e no bebedouro (4,1%), nela as crianças relataram os incômodos que sentem quando veem os amigos jogando lixo no chão da sala ou da cantina e também quando vão ao bebedouro e encontram lixo. A segunda subcategoria foi sujeira no banheiro masculino percebida por 8,2% dos meninos como algo que não gostam na escola. O barulho e sinal alto foram incluídos na terceira subcategoria por ser percebida por 7,2% das crianças como poluição sonora na escola.

A quinta e última categoria – **hora do recreio/recreação** – foi a menor de todas com apenas 9,2% das respostas e com duas subcategorias. Na primeira subcategoria – recreação - 4,1% das crianças respondeu que não gosta das atividades de recreação que acontecem uma vez por semana ou aquelas que acontecem espontaneamente na hora do intervalo entre os colegas de turma. A segunda subcategoria – cantina - mostra que 5,1% das crianças não gostam de ficar no ambiente da cantina na hora do recreio.

Cavalcante e Aquino (2013), em pesquisa sobre as concepções e práticas dos psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares, observaram que a maioria dos profissionais entrevistados tinham noções fragmentadas e cristalizadas sobre suas possíveis formas de atuação. As

autoras argumentam que, com isso, a prática acaba se resumindo a intervenções isoladas voltadas para alunos específicos, ignorando, por exemplo, a possibilidade de uma formação contínua que traga uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem para os professores. Este tipo de ação, que pode envolver outros atores da comunidade escolar, como familiares de alunos, tem potencial para contribuir de forma mais integral e positiva para mudanças no que concerne a aversão das crianças às aulas, provas e escrita citadas anteriormente como elementos que elas não gostam na escola.

O levantamento evidenciou também o incômodo das crianças para com a poluição, violência e relacionamentos, que englobam tanto componentes estruturais da escola como a poluição sonora e sujeira nos banheiros como também questões interpessoais. Mais uma vez aliar a promoção a saúde a educação torna-se um caminho plausível. Buss (2003) ao discutir sobre a Carta de Ottawa – documento produzido durante a primeira Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde no Canadá – reconhece a importância da criação de ambientes propícios a saúde, do envolvimento da comunidade neste processo e a necessidade de se promover o desenvolvimento individual de habilidades com relação a sua saúde.

É interessante refletir também sobre a prática apresentada neste trabalho a partir de outras experiências. Leal, Medeiros e Arruda (2019) relatam um trabalho em psicologia educacional desenvolvido com discentes do curso de psicologia. O trabalho começou com um levantamento das demandas através de uma conversa com os estudantes e de um questionário a partir do qual, dessa forma, os participantes escolheram os temas a serem trabalhados nos encontros seguintes. Nessa lógica, os autores observaram por meio do levantamento de demandas, uma série de demandas urgentes como altos índices de estresse, fadiga, dores de cabeça, perda de memória, insônia, irritabilidade e isolamento. Após isso, foram planejadas intervenções em grupo que levaram em consideração recursos artísticos diversos como a música e a escrita de textos.

Veloso et al. (2021) apresenta dados relevantes em um relato de experiência de extensão universitária na área da psicologia social comunitária, realizada, no meio rural, com crianças e adolescentes de um assentamento constituído pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Em tal experiência, os autores discutem a importância da oficina criativa e dos recursos artísticos, quando aliados com estratégias educativas, como ferramentas potentes para ressignificar o mal-estar subjetivo presente no contexto comunitário em que trabalharam.

Trazendo essas contribuições para o contexto escolar, percebe-se que esses instrumentos possibilitam a produção de novas subjetividades ao estimular espaços de protagonismo e de emancipação para os sujeitos, a partir de um processo que favorece a criação de novas formas de sentir, ouvir, tocar, imaginar e dialogar (BOAL, 2015), convidando os sujeitos a se posicionarem e a protagonizarem ações (VÊLOSO et al., 2021).

Fantin (2005) discute a respeito de várias experiências em educação com arte que começaram em 1998. Entre as experiências, destacam-se: o fazer coletivo de murais em escolas localizadas em bairros pobres da cidade, as danças de roda no centro da cidade, os movimentos de arte e brincadeira itinerantes nos bairros, entre outras. Para a autora, o papel da arte, quando se pensa a educação, é importante, principalmente, devido aos seus efeitos, porque “afasta o medo, encara o desafio de traduzir a dor e a indignação e instiga a resistência de tantos educadores populares” (FANTIN, 2005, p.7). Foi através desses recursos artísticos e educativos que a autora pôde estar em contato constante com as necessidades do seu público-alvo e, dessa forma, intervindo para uma transformação social ao mesmo tempo que levantava e produzia novas demandas.

Outras experiências aliando educação com arte em comunidades foram apresentadas como, por exemplo, o trabalho com a arte cinematográfica, realizado por Santos (2017) e Campos e Lobo (2016). Trabalhos com educação em saúde, de Batista *et al.* (2015), feitos com um grupo de idosos da Estratégia Saúde da Família (ESF), cuja ferramenta artística foi a dança, a partir de qual os autores puderam conhecer as demandas e intervir naquela população. Têm-se também o trabalho desenvolvido em um hospital com pessoas internadas para tratar tuberculose onde se conheceu e atuou usando-se oficinas de teatro e de música (MAFFACCIOLLI *et al.*, 2019).

Quando a arte é utilizada no contexto da educação, especialmente no ambiente escolar, pode promover a descoberta de si, a descoberta dos grupos e de suas potencialidades e de sua autonomia (BUELAU, 2012). O diálogo entre a educação e as linguagens artísticas, nos coloca diante de outra forma de nos posicionarmos em relação à realidade por meio de processos de profundo envolvimento, reflexão, despojamento e liberdade, reinventando os modos de atuação (FANTIN, 2005). É nessa perspectiva que o psicólogo escolar pode atuar no levantamento e produção de novas demandas, para que não fique apenas nas velhas práticas de investigar para diagnosticar individualmente, mas que tal propósito contribua para libertar o corpo discente, especialmente crianças, das amarras sociais.

Tais experiências reforçam que independente do contexto, seja escola, universidade ou comunidade, a atuação do psicólogo deve começar por um conhecimento prévio das demandas daquele contexto. As ferramentas para isso podem ser de cunho artístico e criativo aliados com aplicação de questionários, entrevistas e observação participante, para que não se perca de vista a qualidade de tal processo. É importante ressaltar, que o próprio trabalho de levantamento de demandas já é uma intervenção e desde esse momento o psicólogo pode contribuir para a transformação do local em que se trabalhe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu a prática do levantamento das demandas em uma escola por meio de recursos artísticos. Esta estratégia revelou-se o ponto inicial para um trabalho que visa uma prática multidisciplinar, contextualizada e que auxilia na formação integral dos sujeitos.

Essa interconexão vem como solução para a problemática da atuação do psicólogo, que ainda hoje reproduz práticas que não levam em conta o desenvolvimento do sujeito como um fenômeno complexo e multifacetado, sensível a questões sociais, históricas e culturais. A atuação do psicólogo na escola não precisa estar pautada em intervenções isoladas voltadas unicamente para os alunos que apresentam algum tipo de queixa ou são apontados como problemáticos. E tampouco devem acontecer sem base em um diagnóstico institucional.

Este levantamento é, sem dúvidas apenas o início do processo contínuo que requer implicação, participação e transformação de cada um dos envolvidos. Portanto, cabe aqui, ao psicólogo escolar, como profissional da saúde, usar esses dados como bússola para sua atuação.

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, C. D. **Oficina criativa e psicopedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ALMEIDA FILHO, N. **O que é saúde?** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, 2006.

BATISTA, N. N. L. A. L. et al. Trabalhando a educação popular em saúde com a dança. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde, Brasília**, v. 6, Supl. 1, p. 817-823, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5559017>. Acesso em: 5 maio 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Lisboa: LDA, 2011.

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BUELAU, R. M. Ensaio de delicadeza e ousadia: uma experiência com o corpo na saúde mental. In: AMARANTE, P. D. C.; CAMPOS, F. N. (org.) **Saúde mental e arte: práticas, saberes e debates**. São Paulo: Zagodoni, 2012. p. 126-139.

BUSS, P. M. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**, v. 2, p. 19-42, 2003.

CAMPOS, M.; LOBO, T. Educação, cinema, movimentos sociais e povos do campo no estado do Rio de Janeiro. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, p. 67-84, out./dez., 2016. Doi: 10.12957/teias.2016.24580. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24580/17560>. Acesso em: 5 maio 2020.

CASSINS, A. M. et al. **Manual de psicologia escolar – educacional**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

CAVALCANTE, L. A.; AQUINO, F. S. B. Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 2, p. 353-362, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013.

CRUZ, C.; BORGES, S. Saber e conhecimento: a psicanálise na escola. **Revista Inter Ação**, v. 39, n. 3, p. 651–663, 2014. <https://doi.org/10.5216/ia.v39i3.33459>

DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 105-111, 2014.

FALKENBERG, M. B. et al. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 847-852, 2014.

FANTIN, M. **Educação popular com arte: pintando novas cores nas práticas coletivas**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu/MG, Anais [...]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt061200int.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

HENKLEIN, A. P.; SILVA, M. M. A Concepção crítico emancipatória: avanços e possibilidades para a educação física escolar. **Revista eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos – UFRJ**, v. 22, n. 2, 2007.

LEAL, L. F. M., SOUSA, V. V. S., SÁ, L. B. M. **Logoterapia na escola: oficinas psicopedagógicas em uma escola municipal de campina grande – PB**. Anais III CONBRACIS... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/41174>>. Acesso em: 12/06/2021

MAFFACCIOLLI, R. et al. Hoje eu vou ser artista! Saúde e cidadania em um cenário de internação para tratamento da tuberculose. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, p. 1-13, ago. 2019. Doi: 10.1590/Interface.180466. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v23/1807-5762-icse-23-e180466.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

NASCIMENTO, M. V. N.; OLIVEIRA, I. F. Práticas integrativas e complementares grupais e o diálogo com a educação popular. **Rev. Psicologia em Pesquisa**, v. 11, n. 2, p. 89-97, dez., 2017. Doi: 10.24879/2017001100200190. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/23463>. Acesso em: 5 maio 2020.

REGO, T. C. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RONCHI, J. P.; IGLESIAS, A.; AVELLAR, L. Z. Interface entre educação e saúde: revisão sobre o psicólogo na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 613-620, 2018.

SANTOS, J. L. F.; WESTPHAL, M. F. Práticas emergentes de um novo paradigma de saúde: o papel da universidade. **Estudos avançados**, v. 13, n. 35, p. 71-88, 1999.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, jan./abr. 2014. Demandas decorrentes da inclusão escolar

JANOLLA, S. H. O.; ZINN, G. R. Programa saúde na escola: levantamento das demandas de intervenções educativas na perspectiva de estudantes e educadores. **J Health Sci Inst.**, v. 36, n. 1, p. 39-44, 2018.

VELÔSO, T. M. G.; COSTA, K. M. O. P.; ARRUDA, L. F.; LEAL, L. F. M. Educação popular e arte: novas tessituras em um assentamento rural. **Rev. Ed. Popular**, v. 20, n. 1, p. 357-372, 2021. doi: <https://doi.org/10.14393/REP-2021-54882>

“QUE PROFESSOR EU SOU? QUE PROFESSOR EU POSSO SER?” CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTERFACE ENTRE PSICANÁLISE HUMANISTA-EXISTENCIALISTA E FORMAÇÃO DOCENTE

IVANI CRISTINA BRITO FERNANDES

Professora Associada do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol (modalidade presencial e EaD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS, icrisifer@gmail.com;

AMANDA DA SILVA OLIVEIRA

Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol (modalidade presencial e EaD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS, profeamandaoliveira@email.com;

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir sobre as questões de ensino-aprendizagem da contemporaneidade, principalmente em tempos de isolamento social. Para tal, entende, pela teoria crítica de Viktor Frankl, o conceito de *sentido da vida* na formação docente, o que permite ver a Logoterapia aplicada à Educação. Para refletir sobre o tema, temos como base metodológica a pesquisa exploratória e explicativa para apresentar como esse projeto interfere no fazer docente e de que maneira as metodologias ativas da educação podem colaborar para não só centrar o aluno no processo de ensino-aprendizagem, mas de que maneira professores e alunos são responsáveis por essa relação ao longo do método educacional que nos exige os tempos atuais, mudando a *indiferença* pelo *protagonismo* dos sujeitos. Para finalizar, desenvolvemos brevemente, de maneira ensaística, como as realidades sociais atuais interferem nos papéis dos indivíduos e de que maneira essa compreensão ativa novas ações de seus protagonistas, entendendo o professor como mediador desse sistema.

Palavras-chave: Formação de professores, Metodologias ativas, Sentido da vida, Ensino-aprendizagem, Psicanálise humanista-existencial.

INTRODUÇÃO

De modo geral, a questão educacional brasileira e a formação/engajamento docente no processo de ensino, de forma mais específica, são temas que frequentemente são debatidos pelo público especializado e leigo, em especial nesse momento ímpar de isolamento social, que nos proporciona uma revisão de metodologias e perspectivas teóricas e práticas sobre a natureza e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

A maioria dos comentários se centram sobre a necessidade de adaptar-se à nova realidade que o isolamento determina: um ensino remoto, muitas vezes, baseado em metodologias ativas e domínio de novas tecnologias de comunicação e informação (TICs). No entanto, em um país, cuja desigualdade social se apresenta em um grau ultrajante, a grande maioria dos discentes de diversos níveis e localidades estão excluídos parcial ou totalmente do ensino *on-line*. As razões mais citadas são: 1) acesso difícil ou inexistente a uma internet de qualidade, seja por questões técnicas, seja por questões financeiras; 2) acesso difícil ou inexistente a computadores, pois parte dos alunos possuem apenas celular; 3) dificuldade ou ausência de orientação e acompanhamento pelos responsáveis. Tal conjunto pode ser atestado em uma reportagem sobre as dificuldades de professores e alunos durante a pandemia:

“Sinto que estou andando para trás em relação ao Enem”, afirma Túlio Salvador Morais Novaes, de 19 anos, aluno da rede estadual do RJ, sem computador, celular e internet para buscar o conteúdo. É uma realidade que não depende do CEP ou do engajamento pessoal de cada estudante¹.

1 Os trechos utilizados como exemplificação dos testemunhos e opiniões de professores e alunos, em relação ao exercício da aprendizagem em tempos de pandemia, serão citados de acordo com uma reportagem do portal G1. Nesse material, intitulado “Estudantes, pais e professores narram ‘apagão’ do ensino público na pandemia; em 7 estados e no DF, atividade remota não vai contar para o ano letivo”, publicado em 21 de maio de 2020, apresenta-se as principais dificuldades que alunos, pais e professores têm enfrentado na educação básica no período de pandemia, cujo sentimento é de “ano perdido”. O conteúdo, na íntegra, está disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/21/estudantes-pais-e-professores-narram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia-em-7-estados-e-no-df-atividade-remota-nao-vai-contar-para-o-ano-letivo.ghtml>

Por outra parte, a situação não é menos trágica do lado docente. Sem logística e estratégia organizadas e amplas por parte do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino, os professores foram obrigados a se adaptarem ao trabalho remoto sem as condições necessárias para realizar tal atividade. A falta de articulação política generalizada que não se limita à área do ensino impôs aos professores e gestores escolares a recorrerem à improvisação para elaborarem e executarem as aulas *on-line*, posto que a dificuldade de acesso à internet e aos computadores equipados também atingiram o grupo docente, como vemos no depoimento a seguir:

Para os professores, a sensação não é diferente. “Estou em um grupo de teletrabalho. Estamos perdidos”, disse a professora Diliansa de Barros Lisboa, da rede estadual de MG.

“Nós somos carentes de papel, de impressora, de salário. Como organizar aulas remotas em ambiente que já é precário?”, argumenta ela.

(Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/21/estudantes-pais-e-professores-narram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia-em-7-estados-e-no-df-atividade-remota-nao-vai-contar-para-o-ano-letivo.ghtml>).

Mesmo na rede particular de ensino, com melhores condições de acesso à rede e às tecnologias, de forma geral, também encontramos relatos de alunos e professores sobre sintomas de estresse, desorientação e sobrecarga de atividades. Inclusive, os docentes são alvo de cobranças quanto à qualidade das aulas e à ameaça de desemprego, devido à desistência de alunos. Como consequência, os docentes dessas instituições convivem com uma carga extra de pressão emocional e mental, de modo contínuo.

Além disso, cabe mencionar que educandos e educadores vivenciam uma rotina mentalmente estressante, por conta das incertezas da situação da pandemia, às instabilidades econômicas e à convivência conflitiva entre vários membros da família, muitas vezes, compartilhando espaços insuficientes e coletivos, o que contribui negativamente para o desenvolvimento de atividades didáticas. Por último, também se observa, entre os alunos e os professores, a deterioração da saúde física e mental dos indivíduos, muitas vezes causada por situações em que esses sujeitos convivem, na mesma habitação, com pessoas enfermas, ou quando não são eles mesmos que vivenciam esse estado.

Ao considerar essa desarticulação generalizada na área do ensino, principalmente por conta de nossa realidade como professoras de cursos de Licenciatura em Letras Espanhol, nas modalidades presencial e EaD, perguntamo-nos quais iniciativas nos restam para amenizar tais obstáculos ou, pelo menos, indicar uma direção para encontrar alternativas na formação de futuros professores. Diante de inúmeras dificuldades e conflitos, é necessário pensar em uma perspectiva mais integral, visto que os desafios que acompanham a pandemia de Covid-19 e, posteriormente, o isolamento e a desigualdade sociais, vão mais além do que um problema de estrutura política, social, cultural e histórica.

Como resultado do quadro anteriormente desenhado, temos uma alta evasão escolar e professores sobrecarregados e depressivos², uma vez que, apesar do empenho, veem infrutíferas as tentativas de desenvolver uma continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Em suma, é uníssona a percepção de que “o ano está perdido”.

No entanto, cabe-nos questionar em que direção podemos compreender a afirmação de que o ano esteja perdido. Muito possivelmente a vemos empregada em contextos em que se quantifica a perda em termos imediatistas e pragmáticos, isto é, “não passarei de ano”; “não aprovarei o ENEM”; “não ensinei nada”; “perdi o meu tempo elaborando a aula”; “não consigo usar esta plataforma”; “nem a metade da classe se conectou na aula de hoje”, etc. De fato, o processo de ensino se avalia como improdutivo, se for considerado em tal perspectiva.

Porém, se pensamos em tal processo no sentido de experiência e transformações que podem ser integradas na nossa narrativa e que, inclusive, podem mudar a direção de nossos projetos de vida, podemos entender que todas as etapas chegam ao fim e sentidos até então atuais perdem força para que se deem lugar outros novos sentidos, caminhos, desejos e ideias, que vão integrar uma readaptação do projeto de vida atual ou, até, a incorporar um novo projeto mais coerente com as suas novas vivências. Inclusive, diante de situações desafiadoras e que provocam angústia, como observamos nos depoimentos anteriores, ainda temos a liberdade de escolha em como se pode agir diante de tal contexto. Independentemente do acontecimento, a maneira como o percebemos, vivenciamos e o integramos na nossa

2 Conferir a reportagem: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/05/29/sp-metade-dos-alunos-acessam-aulas-on-line-professores-relatam-sobrecarga.htm>.

narrativa é o que vai direcionar a nossa postura mais ativa ou mais passiva diante de cada fato. Nossa reflexão percorrerá tal orientação.

METODOLOGIA

Ao considerar o contexto atual em que ainda estamos vivenciando os eventos aqui esboçados, temos a metodologia a partir de pesquisas exploratória e explicativa para nos auxiliar no desenvolvimento de nossas discussões.

Entendemos a pesquisa exploratória como aquela que procura esboçar um perfil mais nítido sobre a problemática apresentada e, conseqüentemente, elabora hipóteses de trajetórias que levem a soluções adequadas. Nesse caso, buscamos na pesquisa bibliográfica, na leitura de reportagens sobre a situação educacional na pandemia e na problematização dos cenários representados e, em especial, vivenciados em primeira pessoa, uma vez que somos professoras formadoras e, portanto, acompanhamos intimamente as causas da pandemia, das desigualdades sociais e tecnológicas e do isolamento social e as conseqüências desse conjunto na Educação.

Por outro lado, a pesquisa explicativa nos auxilia a identificar os possíveis motivos do cenário apresentado e, partir disso, se traça hipóteses de soluções. No presente artigo, tal método nos auxilia a construir um espaço de reflexão e futura atuação que é fundamental em circunstâncias em que problemas contemporâneos são analisados por entes que estão vivenciando os acontecimentos.

Dessa forma, o nosso processo ensaísticos visa articular as metodologias exploratória e explicativa para possibilitar questionamentos e hipóteses que nos direcionem a caminhos profícuos para enfrentar os desafios educacionais (pós-) pandêmicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pandemia de Covid-19 e o isolamento social nos trouxeram uma situação caótica em múltiplas perspectivas que desestrutura a base de uma rotina quase sempre automatizada. O que se está chamando de “o novo normal” nada mais é que um alerta sobre a necessidade de se observar o ser humano na integralidade, em suas diversas facetas e singularidades. Esse olhar não deixa de ser uma (re)construção na qual o processo educacional

tem muito a dizer, como nos revela a psicanalista e socióloga Mrech, quando afirma que:

a Educação não [é] uma profissão qualquer. Ela é uma das atividades que pertencem a ordem do incompleto. Uma profissão que nunca se fecha em si mesma. Uma profissão que se encontra sempre aberta aos laços sociais que ela estrutura por meio do ensino, da pesquisa, dos cursos de atualização, de formação, de extensão etc.

Como afirmava Freud, a Educação é uma profissão impossível. Não porque ensinar, educar seja impossível. Mas, porque nunca se ensina e nem se educa da mesma forma. O projeto educacional sempre se transforma, ele nunca é o que foi anteriormente [...]. Por quê? Porque os alunos são outros, o contexto é outro (MRECH, 2005, p. 28-29).

Ao vermos a Educação como um *devoir*, é dizer, algo em constante transformação em direção a um futuro, podemos presumir que esse fato se deve a própria compreensão do que é o humano, em que se articulam limitações e possibilidades na inter-relação consigo mesmo e com o outro. Nesse sentido, a Psicanálise humanista-existencial nos aponta algumas questões referentes ao sentido da vida, a liberdade de escolha e a responsabilidade em assumir consequências. Segundo Erich Fromm (1977), o pai da psicanálise humanista, o homem apresenta duas grandes forças antagônicas. Por um lado, temos a biofilia, que se refere a um conjunto de traços que revela um amor pela vida. Por outro lado, a necrofilia se vincula ao amor pela morte. Nos dois casos, as emoções, os sentimentos, os pensamentos, os movimentos corporais, as posturas e as ações do sujeito são influenciados por tais forças. Contudo, a primeira se orienta para a preservação da existência e a segunda, para sua destruição.

Ainda segundo a perspectiva frommiana, é essencial entender que a condição humana depende de uma integralidade formada por três eixos: 1) o corpóreo; 2) o psicossocial e 3) o espiritual (no sentido antropológico do termo). O desequilíbrio entre a articulação de tais eixos pode acarretar sintomas em diversas áreas, em que o mais evidente no contexto de pandemia é o de *indiferença* à vida como um indício de deterioração do humano, na qual se percebe uma total ausência de valorização da existência de si e do outro, levando o sujeito aos domínios da necrofilia. São inúmeros enunciados – desde representantes de país e da elite a cidadãos comuns – em que as milhares de mortes são menos problemáticas que os prejuízos econômicos,

como pressupõe a declaração de Antonio Deliza, presidente do Sindicato do Comércio Varejista de Araraquara (Sincomércio):

Essa prorrogação [do isolamento social] vai causar muito mais morte de CNPJ do que vítimas do coronavírus, tendo em vista que o interior de São Paulo e Araraquara, segundo informações do nosso próprio prefeito [Edinho Silva, PT], está muito bem aparelhada para poder superar a crise que estamos vivendo neste momento. (Disponível em <https://www.acidadeon.com/araraquara/cotidiano/regiao/NOT,0,0,1516253,teremos+mais+mortes+de+cnpjs+do+que+vítimas+afirma+deliza.aspx>)

O sentido de morte e inutilidade também está presente nas inúmeras afirmações sobre o ano letivo de natureza desanimadora, cuja essência se resume em “o ano está perdido”, como já apontamos anteriormente. Nesse caso, o que importa são os números: os minutos de aulas e dias letivos cursados; as avaliações realizadas; as atividades de casa enviadas e as notas conseguidas. Em realidade, observamos um movimento de negação do acontecimento de “morte” simbólica de uma rotina, pois existe uma dificuldade de aceitar que haverá um luto de uma realidade conhecida para que outra possa renascer. No entanto, nem todos estão preparados para essas e outras rupturas.

Desse modo, diante do dilema primário do ser humano de ter consciência da própria finitude, o homem acaba desistindo de investir em suas potencialidades, negando-se a enfrentar o desafio de tornar-se humano por meio da prática da biofilia em um aprimoramento do caráter a partir da vivência de experiências e *insights*. Assim, os CNPJs, símbolo de empresa e do capitalismo liberal, se tornam mais importantes que o desaparecimento de vidas, percebidas de modo indiferente por parte da elite e da classe média brasileiras.

Ao voltar a pensar sobre o contexto da pandemia e suas consequências na Educação, vemos que existe a articulação dessas duas forças. Por um lado, localizado no matiz biofílico, temos professores e alunos que buscam alternativas criativas de continuidade das aulas, respeitando suas limitações pessoais e contextuais, como forma de exercitar sua singularidade diante desse contexto histórico-social. Por outro, localizado no matiz necrófilo, observamos outros indivíduos desses mesmos grupos que acabam por desistir em tentar qualquer alternativa ou não conseguem notar nenhuma oportunidade de seguir com algum processo de aprendizagem. Em tal caso,

se entregam à paralisia, à indiferença ou ao vitimismo, muitas vezes denunciadas nos enunciados de desânimos sem nenhum movimento que indique alguma busca de alternativa. Inclusive, em vários casos, a tristeza, o medo e a frustração diante das várias rupturas vivenciadas não são nem sequer acolhidas pelos próprios sujeitos e pelo seu entorno.

É fundamental ressaltar, nesse momento, que não estamos desconsiderando os movimentos contextuais e as condições emocionais e sociais desses sujeitos. Muito menos pretendemos “culpá-los” pela situação em que se encontram, inocentando a falta de articulação político-social. O que de fato queremos destacar é que, apesar de todas essas circunstâncias, existe uma alternativa para que se possa enfrentar tal contexto caótico, e ela passa por uma compreensão mais humanista-existencial da condição humana diante dessa encruzilhada universal do modo de vida, principalmente em se tratando da formação de novos profissionais a atuarem nessas (novas) realidades inconstantes e extremamente desiguais.

Dito isso, cabe recordar os três principais valores do existencialismo: a) liberdade de escolha; b) conhecimento das singularidades próprias e dos demais, respeitando-as e c) responsabilidade pela existência, implicando no autoconhecimento de afetos e sentimentos. Para aprofundarmos nessas noções, basearemos-nos nas considerações de Carrasco (2019), que concebe o existencialismo como um modo de valorização do autoconhecimento, uma vez que

a existência é um processo e não algo estático, acontece em movimento e sempre em transformação. Conhecer sobre si mesmo é entender o ser que se forma e se transforma na relação com os outros, com os espaços, com os objetos e consigo mesmo, relação que vai desenhando sua história, seus valores e experiências (CARRASCO, 2019, p. 136).

Desse modo, a liberdade é inerente à condição humana, pois, mesmo quando pensamos em não escolher ou deixamos que os demais escolham por nós, isso já é uma eleição por si só. Por outra parte, para escolher de forma coerente, necessitamos identificar e compreender nossos afetos e sentimentos para poder interpretar como sentimos e concebemos a nossa própria existência. Por fim, ao ter liberdade e conhecimento das premissas na qual se baseiam nossos percursos de escolhas, isso também significa que temos responsabilidade por elas e, conseqüentemente, por nossa existência. Mesmo em situações-limites, como em guerras e desastres naturais, cujas circunstâncias nos subjagam e nos limitam, ainda podemos exercer a liberdade de como reagir diante de cada evento, por mais trágico que seja.

Portanto, a noção e o exercício dos valores de liberdade, singularidade e responsabilidade estão implicados em um modo de vida que prima por uma concepção humanista-existencial de vivenciar as experiências.

Toda esta série de premissas pode convergir para um caminho um pouco mais existencial e filosófico, mas, nem por isso, impossível de ser colocado em prática: *o questionamento sobre a responsabilidade de cada ser humano em encontrar alternativas para justificar o seu sentido singular de sua vida*. Entre as várias bases teóricas pelas quais poderíamos refletir sobre o tema, optaremos pela análise existencial relacionada a logoterapia (logo=sentido), do neuropsiquiatra austríaco Viktor Frankl (1905-1997), principal nome da terceira escola vienense de Psicoterapia³. Tal linha se concentra no sentido da existência humana e na busca pessoal por tal sentido, visto que:

A busca do indivíduo por um sentido é a motivação primária em sua vida, e não uma “racionalização secundária” de impulsos instintivos. Esse sentido é exclusivo e específico, uma vez que precisa e pode ser cumprido somente por aquela determinada pessoa. Somente então esse sentido assume uma importância que satisfará sua própria vontade de sentido. Alguns autores sustentam que sentidos e valores são ‘nada mais que mecanismos de defesa, formações reativas e sublimações’. [...]. O que acontece, porém, é que o ser humano é capaz de viver e até morrer por seus ideais e valores! (FRANKL, 2018, p. 124-125).

Dessa forma, um dos modos de exercer ideais e valores está na área do trabalho, que, desde o século passado, deixou de ser apenas um meio de subsistência para tornar-se um modo de exercer a singularidade do sujeito e de deixar um legado no seu círculo de influência. É por isso que temos o discurso imperativo de que “preciso encontrar um trabalho que eu ame”, representando a relação entre trabalho e ideal de vida. Nesse contexto, Frankl (2018, p. 133) ressalta que o que importa “não é o sentido da vida de um modo geral, mas antes o sentido específico da vida de uma pessoa em dado momento”. Nesse sentido,

Quando vivemos todo o tempo focados em atividades corriqueiras, vamos perdendo o contato com nós mesmos. Seguimos por tantas direções que esquecemos de perceber o que nos faz sentido. Seguir caminhos já estabelecidos

3 A primeira escola se vincula às teorias de Sigmund Freud (1856-1939) e a segunda se refere aos estudos de Alfred Adler (1870-1937).

pode nos gerar, a longo prazo, uma sensação de vazio existencial [...].

Para encontrar o que nos faz sentido, precisamos inicialmente nos lançar às experiências de vida. É por meio de nossas experiências que poderemos perceber o que nos faz bem, o que não nos faz, assim fazendo escolhas com as quais nos identificamos [...].

É o sentido que damos a nossa vida que faz com que ela tenha um significado. Porém este sentido não é estático, se algo que antes nos fazia bem agora não nos faz, podemos mudar e buscar novos sentidos. Conforme vamos vivendo, algumas coisas nos fazem mais sentido que outras, e isso se transforma com o tempo, pois nós estamos nos transformando com o tempo (CARRASCO, 2019, p. 101-102).

Apesar do contexto atual do professor durante o isolamento social, vemos o quão essencial é questionar-se sobre a essencialidade de seu trabalho para a construção de sua narrativa e para a narrativa do outro, o que o transforma em um protagonista responsável por sua existência, e não apenas uma vítima das circunstâncias. Assim, a atual situação de isolamento social que provoca a transformação do ensino presencial tradicional ao ensino remoto por meio de metodologias ativas força o docente a repensar o lugar da docência no seu projeto de vida.

Em tal contexto, o *sujeito-docente* pode perceber que estava vivenciando um cotidiano automatizado que não lhe acrescentava experiências enriquecedoras e, com tais mudanças, chegou o momento de reformular a sua noção de ensino, de professor e de didática para algo que tenha sentido para si e para o outro. Também pode suceder que, dentro dessa crise, o sujeito-docente note que a docência não é coerente com as suas formas de ser-no-mundo como ocorria antes e que, nesse caso, se deve ter coragem para partir a outros rumos que lhe proporcionem experiências mais significativas para ele, nesse novo momento. De qualquer forma, a dedicação à docência deve ser uma escolha diária, posto que visa a um trabalho cuja (inter)subjetividade é baseado em um espaço de mútua interação.

Não se deve entender essa reflexão como um convite ao abandono generalizado do processo educacional e suas peculiaridades. O que se quer enfatizar é o fato de que cada sujeito deve ter *responsabilidade* pela escolha consciente pela docência, em especial em momentos caóticos, pois tal profissão não pode mais ser considerada como uma atividade transitória ou própria de indivíduos que concebem a Licenciatura em uma determinada área de conhecimento como a única alternativa para realizar o desejo de

completar uma formação no Ensino Superior. Nem que seja um “dom” cujo papel seja o de desempenhar-se como mártir.

Assim, a docência não pode ser mais uma fuga irrefletida, mas uma escolha consciente do indivíduo, pois “o papel do educador é o de colaborar no processo de humanização e de autonomia do discente, discente este que deve ser compreendido como um indivíduo dotado de inúmeras potencialidades e que deve *aprender a dizer a sua palavra*” (COTTA, 2020, p. 50). Inclusive, a filosofia educacional freiriana possui influência de Fromm no que diz respeito à biofilia, ou seja, ao amor à vida. Neste caso, o ato de ensinar e aprender reciprocamente por meio da escuta ativa e do exercício de atitudes que prezam a valorização integral das potencialidades do ser humano configura a própria essência de fazer docente dentro de uma matriz biofílica.

Por outra parte, o isolamento e a pandemia proporcionam uma reflexão sobre o real sentido do processo educacional na tal formação integral, que vai além do aspecto instrucional e profissional. A formação integral do humano passa por compreender a noção de existir e coexistir:

Ser quem somos é perceber a nós mesmos, o que sentimos e valorizamos e colocar para fora, em busca de nossos reais desejos e necessidades, seguindo nosso caminho no que nos faz sentido e respeitando nossas condições.

Conviver com outras pessoas implica respeitar o outro do modo como ele é, e propor que ele nos respeite [...].

Algumas vezes escolhemos as pessoas com as quais nos relacionamos outras vezes somos escolhidos, mas sempre podemos propor novas maneiras de nos relacionar. A maneira como nos relacionamos com outra pessoa depende da maneira como a pessoa é, de como nós somos, e também de como reagimos ao modo como o outro se mostra na relação.

O relacionamento entre duas pessoas é uma relação entre duas singularidades, onde as duas escolhem, fazem e refazem seus modos de ser (CARRASCO, 2019, p. 89-90).

Em tal quadro de valorização da (inter)relação e da (inter)subjetividade, as teorias vinculadas ao mindset de crescimento⁴ e às metodologias ativas⁵

4 Aqui nos referenciamos à obra célebre de Carol S. Dweck, *Mindset: a nova psicologia do sucesso*. Objetiva: 2017.

5 A obra referência é a de Lilian Bacich e José Moran, *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Penso: 2018.

ganham uma nova perspectiva e significado prático, relacionado ao processo de aprendizagem pertinente à particularidade da existência de cada ser humano. A singularização de cada caso, portanto, se torna primordial, pois:

Não se deveria procurar um sentido abstrato da vida. Cada qual tem sua própria vocação ou missão específica na vida; cada um precisa executar uma tarefa concreta, que está a exigir realização. Nisso a pessoa não pode ser substituída, nem pode sua vida ser repetida. Assim, a tarefa de cada uma é tão singular como uma oportunidade específica de levá-la a cabo [...]. Em última análise, a pessoa não deveria se perguntar qual o sentido da sua vida, mas antes deve reconhecer que *é ela* que está sendo indagada. Em suma, cada pessoa é questionada pela vida; e ela somente pode responder à vida *respondendo* por sua própria vida; à vida ela somente pode responder sendo responsável (FRANKL, 2018, p. 133).

Desse modo, o fundamento principal da existência humana é “trazer o homem à consciência do seu ser-responsável” (FRANKL, 2016, p. 81). Nesse contexto, o professor poderia ressignificar sua profissão docente como um momento ímpar para sua aprendizagem, em primeiro lugar, conectando-se ao conceito da psicologia social de *mindset* de crescimento⁶ e da didática de metodologias ativas⁷. Ao pensar que o processo de aprendizagem é interativo e de coexistência, tal postura auxiliará o processo de aprendizagem do outro e, por sua vez, de si mesmo. Inclusive porque ninguém pode ensinar e aprender adequadamente sobre algo que não conhece na teoria nem viveceu na prática.

Sendo assim, qualquer sujeito é:

(...) quem decide se deve interpretar a tarefa de sua vida como sendo responsável perante a sociedade ou perante sua própria consciência (...). Ao declarar que o ser humano é uma criatura responsável e precisa realizar o sentido potencial de sua vida, quero salientar que o verdadeiro sentido da

6 Para Carol Dweck, “acreditar que suas qualidades são imutáveis - o *mindset* fixo - cria a necessidade constante de provar a si mesmo seu valor” (2017, p. 14), enquanto que o *mindset* de crescimento “se baseia na crença de que você é capaz de cultivar suas qualidades básicas por meio de seus próprios esforços” (2017, p. 15).

7 Para Lilian Bacich e José Moran, “metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo” (2018, s/p).

vida deve ser descoberto no mundo, e não dentro da pessoa humana ou de sua psique, como se fosse um sistema fechado. Chamei essa característica constitutiva de ‘auto-transcendência da existência humana’. Ela denota o fato de que o ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo – seja o sentido a realizar ou outro ser humano a encontrar. Quanto mais uma pessoa esquecer de si mesmo – dedicando-se a servir uma causa ou amar outra pessoa –, mais humana será e mais se realizará (FRANKL, 2018, p. 134-135).

Conforme Frankl (2018, p. 135), há transformações no sentido da vida conforme a situação, mas tal sentido nunca se extingue. Assim, há três modos distintos de desvendar o sentido da vida: “1. criando um trabalho ou praticando um ato; 2. experimentando algo ou encontrando alguém; 3. pela atitude que tomamos em relação ao sofrimento inevitável”. Ao observar esses três eixos, percebemos que o trabalho docente em época de isolamento social se ajusta nas três possibilidades.

Na primeira, o fazer docente no contexto desafiante do isolamento pode nos fazer notar que a ação de um faz diferença na vida de vários indivíduos, não no que se refere ao conteúdo, mas como conexão no meio de uma experiência singular de enfrentar um desafio único desde perspectivas distintas. Nesse contexto, favorece-se a empatia e a escuta ativa. Na segunda, a experiência de (des)conexão por meio dos meios tecnológicos pode nos fazer refletir sobre a essência da presencialidade e da virtualidade no processo de ensino e aprendizagem, nas e das metodologias ativas, o que pode nos fazer compreender as potencialidades do ensino híbrido. Por fim, na terceira, recordando a afirmação harariana de que a dor e o medo são reais⁸, a conexão concreta e simbólica entre professores e alunos podem permitir a criação de um espaço simbólico em que se compartilhem as dores e as incertezas diante do medo da morte e do insondável, transformando tragédias em uma conquista da essência humana.

Nesse sentido, as orientações de natureza humanista-existencial para os docentes e discentes podem colaborar para o entendimento do sofrimento humano no contexto de isolamento social na área de Educação, uma vez que se persegue “o processo histórico singular capaz de relacionar o psiquismo e realidade sócio-histórica dentro de uma perspectiva clínica e biográfica”

8 Aqui fazemos referência à obra de Yuval Noah Harari, *21 lições para o século XXI*. Companhia das Letras: 2018.

(CASTRO, 2012, p. 52). Além disso, sabemos que a situação em que o sujeito se encontra pode limitar suas ações, pois, de acordo com a visão sartreana, a noção de situação é entendida como um “conjunto da realidade sócio material em que este se encontra que, por sua vez, limita e determina a ação em função de seu conjunto de objetos prático-inertes” (CASTRO, 2012, p. 54). Em outras palavras, não se deve desconsiderar o contexto imediato do sujeito, mas integrá-lo a partir da valorização de um *projeto de vida*:

[...] analisar a *Situação* é também identificar o sujeito como livre projeto que ultrapassa a realidade presente e passada em direção a um porvir, a um futuro, a algo que não é ainda mas dá sentido ao lugar em que se está, aos que os outros fazem, aos objetos que se utiliza e ao passado de onde se vem [...]. Nesse sentido, não é possível tomar a ação humana como uma resposta ou reflexo ao mundo contingente e, nem tampouco, a alienação como uma transformação de homem em coisa (CASTRO, 2012, p. 54).

Portanto, a ação humana não pode ser alienada ou indiferente, em especial no que se refere a um processo educativo como integrado a um projeto de vida do sujeito-docente, no sentido de que tal sujeito possa perceber o ato de ensinar-educar como parte de sua singularidade e de suas ações, que tecem a sua narrativa e seu “ser no mundo” com significado. Por outro lado, para o sujeito-discente, a postura ativa no processo de aprendizagem permite que o sujeito também se responsabilize por um projeto de vida, dele mesmo, por um porvir consciente.

Esse protagonismo dos sujeitos diante do contexto adverso não exclui as diversas dificuldades emocionais e sociais na situação de aulas remotas, em um contexto de desigualdade e desarticulação política. No entanto, permite fortalecer as potencialidades do sujeito em direção à construção de um projeto de vida transformador e coerente com suas singularidades. Por outro lado, esse fortalecimento incide positivamente nos aspectos corpóreo, psicossocial e espiritual-antropológico da condição humana desde a perspectiva frommiana.

No entanto, não devemos esquecer que tal visão humanista-existencial se integra a um mundo de visão liberal e tecnológica, baseada na visão do homem a partir do seu desempenho em diferentes contextos, muitas vezes vinculados à virtualidade das interações e pluralidade de modos de agir e entender as experiências. Tal panorama implica pensar o ensino a partir

de uma visão que articule diferentes metodologias, que vise à formação humana de modo mais pragmático e o prepare para o mundo do “devir”.

Acredita-se que a revolução da educação esteja na maneira como relacionaremos os mundos real e virtual às realidades pedagógicas de aprendizagem. Nesse sentido, inovação disruptiva se coloca como perspectiva de aprimoramento da educação, ao entender que os espaços social e educacional estão intimamente interligados, e urge a necessidade de que o ensino seja, mais do que nunca, voltado às realidades do professor e do aluno. Para Michael Horn e Heather Staker, “as escolas estão chegando ao ponto crítico, em uma transformação digital que mudará para sempre a forma como o mundo aprende. Se o ensino *on-line* ainda não sacudiu as escolas próximas a você, logo o fará” (HORN, STAKER, 2015, p. 01).

A inovação disruptiva é um termo que, conceitualmente, “refere-se a produtos e serviços que iniciam com aplicações simples, na base do mercado, para aquelas pessoas que não possuem meios financeiros ou conhecimento para participar de outra forma no mercado” (HORN, STAKER, 2015, p. 02). Dessa forma, segundo essa concepção,

As inovações disruptivas competem segundo uma nova definição de desempenho. Isso significa que elas definem qualidade de forma completamente diferente de como o sistema estabelecido o faz. De modo geral, sua nova definição de qualidade gira em torno de um benefício, como acessibilidade, conveniência, viabilidade ou simplicidade (HORN, STAKER, 2015, p. 02).

De certa maneira, essa certa *democratização* de acesso que esse tipo de inovação possibilita para os indivíduos configura-se como um elemento norteador *de mercado*:

Isso ilustra como as inovações disruptivas movem-se implacavelmente para o topo do mercado, na medida em que se esforçam para atrair clientes cada vez mais exigentes. Para isso, elas devem melhorar de acordo com a definição estabelecida de desempenho e, ao mesmo tempo, permanecer mais acessíveis, convenientes, viáveis ou simples (HORN, STAKER, 2015, p. 03).

A perspectiva que esse tipo de inovação proporciona tem direta relação com o ensino *on-line*, uma vez que esse tipo de ensino começou como uma possibilidade estratégica aos usuários de um sistema em que a sala de aula e a presencialidade não atingiam plenamente as necessidades das quais

determinados alunos exigiam. Isso, no entanto, não representa a ausência do aluno em sala de aula, de maneira que o impossibilite de seguir com o ensino regular. O ensino *híbrido*, nesse sentido, mostra-se como um fenômeno que alia ambas estruturas de práticas pedagógicas, em nome da melhoria do processo de ensino-aprendizagem:

Ao acrescentar um componente físico, o ensino *on-line* pode oferecer mais supervisão, mais tutoria presencial e mais diversão presencial com os amigos para a maioria de estudantes que necessitam da escola para esses propósitos tanto quanto para ajudá-los a obter conhecimento e habilidades (HORN, STAKER, 2015, p. 04).

O ensino *on-line* é um facilitador para todo e qualquer estudante que possa ter vantagens na aprendizagem como um benefício por vezes não plenamente satisfeito pelos recursos econômicos e de infraestrutura de sua escola física. Em outras palavras, isso significa dizer que “o modelo de sala de aula tradicional, mesmo nas melhores escolas, não está à altura da velocidade que os estudantes necessitam para ter acesso no mundo de hoje” (HORN, STAKER, 2015, p. 05), e certamente podemos fazer melhor. Nessa compreensão, destaca-se que esse tipo de modalidade de ensino, que prioriza a hibridiz dos formatos, representa o “poder do ensino *on-line* de ajudar os professores a diferenciar-se e a customizar a aprendizagem para se adequar às necessidades de um estudante” (HORN, STAKER, 2015, p. 05), da realidade escolar e das urgências sociais atuais.

Em se tratando da realidade que ora se apresenta, com a necessidade de um isolamento social e com a possibilidade de uma pandemia assolar e reconfigurar as noções de consciência identitária e social dos indivíduos, a aprendizagem se coloca como algo além do que o ensino: é, de alguma maneira, o que determina a forma como as pessoas se nortearão em suas experiências e em como elas se relacionarão no mundo. Aprender a/e adaptar-se passam a ser necessidades do “novo normal”. Se antes a educação e o ensino já exigiam um componente que atendesse à demanda da heterogeneidade identitária, econômica e social dos alunos em relação à aprendizagem das instituições de ensino, hoje, essa tendência se coloca como urgente e primordial, uma vez que não são só as intencionalidades e objetivos do ensino que se questiona, mas sim, e fundamentalmente, as constituições de sujeito e do que realmente *vale a pena*, em contextos críticos e extremos, como o que estamos hoje passando.

As escolas ainda representam, grosso modo, um modelo defasado e arcaico de ensino. Não foram pensadas como propostas que priorizavam a diferenciação e a customização, e para Horn e Staker, “foram criadas para padronizar a forma de ensinar e de testar” (HORN, STAKER, 2015, p. 06) ou, em termos humanistas-existenciais, não foram pensadas para promover a expressão de singularidades e vivências. Nesse sentido,

A fim de criar um sistema de educação universal que pudesse acomodar muitos estudantes, os educadores basearam-se no sistema industrial eficiente que havia surgido no país. Isso resultou em agrupamentos de estudantes por idade em séries, colocando-os em uma sala de aula com um professor e padronizando o ensino e a avaliação. A teoria era que, com os estudantes agrupados por nível e, então, reunidos em salas de aulas, os professores poderiam ensinar “as mesmas matérias, da mesma maneira e no mesmo ritmo” – um processo padronizado, ou monolítico –, de modo que as escolas pudessem matricular um número muito maior de estudantes” (HORN, STAKER, 2015, p. 06).

No entanto, a realidade social contemporânea e, principalmente, do mercado de trabalho atual, não se sustenta mais dentro do parâmetro que esse tipo de escola dá conta e que continua sendo ofertado como modelo. Se, antes, “o fato de que muitos estudantes abandonavam o ensino médio, não frequentavam ou completavam uma faculdade, ou – mais propriamente – não aprendiam muito em termos acadêmicos não os incapacitava quando ingressavam na força de trabalho nem afetava significativamente a economia norte-americana” (HORN, STAKER, 2015, p. 06), hoje, essa realidade não mais se coloca como parâmetro, pois “o desafio é que, no mundo atual – no qual mais de 60% dos empregos requerem trabalhadores intelectuais, e esperamos que as escolas eduquem todas as crianças a fim de que elas possam realizar todo o seu potencial humano” (HORN, STAKER, 2015, p. 07).

Visando um novo paradigma, que consiste em atender a heterogeneidade das identidades e a democratização de acesso a todos, a urgência do ensino contemporâneo é explorar, cada vez mais, ofertas cujas propostas priorizem a aprendizagem personalizada, que se adapta às particularidades do aluno – de sua realidade física, econômica, social, cultural, política, etc, e é por isso que, cada vez mais, as metodologias ativas configuram um cenário que devem ocupar em nome da efetividade da aprendizagem por parte do aluno, onde ele também passe a ser protagonista do processo. Ao propor um ensino pautado na competência, por exemplo, pretende-se um

trabalho baseado na “ideia de que os alunos devem demonstrar domínio de um determinado assunto – incluindo a posse, a aplicação ou a criação de conhecimento, de uma habilidade ou de uma disposição – antes de passar para o próximo” (HORN, STAKER, 2015, p. 09). Assim, ensino híbrido e aprendizagem por competência firmam uma base em que o estudante se constitui como o centro do processo: “por essa razão, o ensino híbrido é tão importante. Ele é o motor que pode alimentar o ensino personalizado e baseado na competência” (HORN, STAKER, 2015, p. 10).

A realidade tecnológica pode ser a realidade educacional e isso tem a ver com a tendência atual entre a tecnologia na vida das pessoas e a escola, que é o espaço de aprendizagem para a vida:

assim como a tecnologia permite a customização de massa em tantos setores para satisfazer as diferentes necessidades de tantas pessoas, o ensino *on-line* pode permitir que os estudantes aprendam a qualquer momento, em qualquer lugar, em qualquer caminho e em qualquer ritmo, em larga escala (HORN, STAKER, 2015, p. 10).

Em determinadas ocasiões, no entanto, questiona-se sobre se esse tipo de ensino seria para todos, uma vez que, apesar de opção interessante, ela poderia, em se tratando de recursos, ser uma alternativa a escolas de poucos ou falta deles. Mais do que isso, percebe-se que as urgências educacionais ultrapassam as questões econômicas, e assimilar a presente realidade é uma forma de perceber que a educação passa hoje por novos paradigmas, mas, sobretudo, por novas necessidades:

Acontece que compreender a teoria da inovação é como colocar um par de lentes que pode ajudar as pessoas a ver o futuro e a prever a trajetória de qualquer inovação. Com as lentes, pode-se antever que algumas inovações são o alicerce para o sistema estabelecido; tais inovações ajudam a realizar o trabalho de forma ainda melhor, para clientes e usuários exigentes, e de acordo com a forma tradicional, considerada por eles como de alta qualidade (HORN, STAKER, 2015, p.66).

A grande questão norteadora dos estudos sobre as inovações em sala de aula corresponde a se é uma oportunidade de melhoria ou de transformação. Para os autores, há uma diferença fundamental entre o entendimento do ensino híbrido e as disrupções, apesar de que alguns modelos híbridos tem potencialidade para transformarem-se em disrupções. Em primeiro

lugar, “as inovações híbridas incluem tanto a tecnologia antiga como a nova, enquanto as disrupções puras não oferecem a tecnologia antiga em sua forma completa” (HORN, STAKER, 2015, p. 71). Em segundo, “as inovações híbridas visam a clientes existentes, em vez de não consumidores” (HORN, STAKER, 2015, p. 72). Em terceiro, “os clientes desejam que os híbridos superem o sistema existente de acordo com as regras antigas do jogo, enquanto as disrupções competem em termos diferentes e oferecem um conjunto alternativo de benefícios” (HORN, STAKER, 2015, p. 72). E em quarto, “as inovações híbridas tendem a ser mais complicadas de operar do que as disruptivas” (HORN, STAKER, 2015, p. 73). Dessa forma:

A conclusão dessa discussão sobre os híbridos é que algumas variedades de aprendizagem são formas híbridas do antigo para o novo, e, como tais, são inovações sustentadas. Isso significa que elas estão preparadas para desenvolver e oferecer melhorias sustentadas para a sala de aula do tipo industrial, mas não para remodelá-la fundamentalmente (HORN, STAKER, 2015, p. 75).

As noções dos papéis da hibridez e da disrupção na educação nos contere refletir sobre que papel social e humanista queremos que a escola desempenhe. Nesse aspecto, Horn e Staker observam:

Qual é, então, o futuro das escolas? Em vez de estarem destinadas a se deteriorar ou desaparecer, as escolas físicas têm uma oportunidade de mudar um pouco seu foco em resposta à disrupção. Suspeitamos que elas não terão mais de ser a fonte primária de conteúdo e ensino, mas podem, em vez disso, concentrar suas potencialidades em outros serviços essenciais [...].

À medida que o conteúdo e o ensino tornam-se *on-line*, as escolas podem se concentrar mais em atividades que tentaram realizar historicamente, mas, com muita frequência, faltavam-lhes tempo, espaço e recursos para fazê-la bem – desde a aplicação de conhecimento e habilidades para conduzir à aprendizagem mais reflexiva até a oferta de serviços não acadêmicos que são fundamentais para o sucesso das crianças (HORN, STAKER, 2015, p. 79).

É importante que se perceba que “como o ensino *on-line* ajuda os estudantes a *saber*, as escolas devem ser capazes de se focar, cada vez mais, em ajudar os estudantes a *fazer* e a *ser*” (HORN, STAKER, 2015, p. 80). Para tal empreitada, o professor, ao ter claro qual seu sentido de vida e de sua

profissão, consegue estabelecer relações afetivas com os alunos, em que ambos contribuem para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, pois, ambos, professor e aluno, têm consciência de que esse processo se dá pela responsabilidade que cada sujeito oferta no exercício de seu papel de docente e de discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse percurso que considera, por um lado, a condição humana em um contexto caótico cujo pano de fundo é o trabalho docente e, por outro, as inovações metodológicas por meio da disrupção no ensino, pretendemos refletir sobre as considerações sobre a formação e o aperfeiçoamento docente que levem em conta as mudanças abruptas que o isolamento social em um panorama pandêmico pode ocasionar.

Como formadores de professores, entendemos que as ineficientes políticas públicas na área da Educação e o acesso deficiente às novas metodologias e seus respectivos recursos influenciam na percepção e na atuação docentes. Porém, acreditamos que também surgem contextos de discussões com visões mais integrativas e solidárias que apontam a ressignificar propostas inovadoras que já se apresentam, mas que são mal compreendidas ao serem indicadas como “única solução, bastando o docente aplicá-la com criatividade”. Como já sabemos, boas ferramentas não exercem aperfeiçoamento se não são operadas por profissionais que sabem o valor do seu ato na sua experiência e na experiência dos demais.

As metodologias ativas, inovações disruptivas e ferramentas tecnológicas em geral podem proporcionar um desenvolvimento de uma postura ativa do sujeito, mas só para aqueles que já tenham se comprometido com o seu singular projeto de vida, coerente com seus modos de vivenciar as experiências. E tal integração entre uma visão humanista existencial e uma visão de tecnologia inovadora que visa a proatividade é que falta no momento de conceber o processo de ensino e aprendizagem na formação e aperfeiçoamento docente. No entanto, o contexto de isolamento social que impele uma mudança drástica de interação didática que valoriza a virtualidade, a autonomia e o manejo de novas tecnologias requer que devemos pensar agora sobre um mundo pós-pandemia na Educação. Acreditamos que mais que a melhoria, a sociedade pós-isolamento exige que transformemos nossa realidade escolar.

Como percebemos, as tentativas de inserir o “combo” metodologia ativa-disrupção-ferramentas tecnológicas, sem um trabalho humanístico-existencial sobre o papel do processo de ensino-aprendizagem em um projeto de vida de cada um estão resultando infecundas, visto que os sujeitos protagonistas apreendem o processo de concepção das aulas a partir de uma postura ora dependente, ora vitimista e, no pior das alternativas, ora indiferente.

Na primeira hipótese, alunos e professores assumem uma postura passiva diante de sua atuação no desenvolvimento das aulas e na superação de obstáculos, esperando que uma “figura salvadora” (professor, gestores, governo) venha solucionar completamente os obstáculos. Nessa perspectiva, nem professor, nem aluno tornam-se protagonistas do processo, e, ao invés de tomada de posição, a angústia do desconhecido causa a inabilidade da adoção de novas atitudes e possibilidades. Em outras palavras, a ação se acovarda pelo comodismo e o medo daquilo que não se sabe, mas que também não se vislumbra saber e conhecer.

Na segunda hipótese, que pode ser consequência da primeira, os sujeitos se colocam como vítimas da situação e delegam as suas escolhas a um outro. Nesse contexto, a angústia existencial sentida pode ser amenizada ao projetar a um outro suas limitações, culpando-o pela incoerência de seu próprio projeto de vida. Dessa forma, professores assumem as aulas num novo formato, mas não estão plenamente seguros de suas habilidades e limitações, e acabam jogando a frustração por sobre a ausência (física e/ou virtual dos alunos). Por outro lado, os alunos, diante da exigência de uma autonomia na aprendizagem, em que eles mesmos devem sair do cômodo exercício da passividade que a sala de aula por vezes incentiva, assustam-se e se colocam como inoperantes e incapazes de cumprir tais atividades de emancipação escolar.

Já na terceira hipótese, o sujeito-docente e o sujeito-aluno veem com indiferença qualquer ação educativa, formalizando uma desistência das potencialidades de si e do outro. Nesse estágio, a alienação e a automação em seguir ações que não lhes afetam deterioram sua condição humana, afetando gravemente a sua formação integral como ser humano. Se, de um lado, o professor não se concentra nas suas potencialidades de adaptação porque não acredita no método - nem em si mesmo -, o aluno, de outro, se apega na ilusão de que “por ter perdido o ano” não precisa realizar mais nada, e, assim, um falso sentimento de realização o preenche, pois deixará “para o próximo ano” a passividade que o sistema escolar lhe domesticou.

Em se tratando de nossa perspectiva aqui adotada, na área da Psicanálise humanista-existencial, uma possibilidade é ressignificar a figura do professor como um “mediador ou orientador” de potencialidades e de posturas resilientes diante do caos em vivenciar as perguntas ainda sem respostas. Tal ressignificação (re)integra a dimensão do trabalho docente a construção de um legado do sujeito-professor, permitindo a reorientação existencial a favor de um modo de ser significativo.

Não se pode permitir que a profissão docente se limite apenas a uma ocupação remunerada e, muitas vezes alienante, ainda mais quando se trabalha com um processo integrado de formação humana. O custo disso seria fortalecer uma postura necrófila de indiferença à vida, seja no sentido concreto, seja no sentido abstrato. Os resultados disso têm sido caóticos ao longo dos anos; nas exigências atuais, têm se transformado em casos de saúde mental. A pandemia está nos mostrando as duas forças frommianas em ação. Por um lado, a força biofílica da solidariedade, do pertencimento e da transcendência por meio de um projeto de vida. Porém, por outro, também se apresenta forças necrófilas de irracionalidade, de negacionismo, de individualismo e, enfim, de indiferença como uma faceta do mal humano.

Como já destacamos em outro estudo⁹, nossa proposta é que se inicie ou se amplie trabalhos psicanalíticos, de natureza humanista-existencialista, direcionados à formação docente e à constituição de espaços de escuta ativa e reflexão nas instituições escolares. No concreto contexto de pandemia, encontros e espaços *on-lines* poderiam ser criados para esse objetivo, que se apresentam, cada vez mais, como urgentes e necessários para alunos, professores, pais e comunidade escolar.

Uma das alternativas é que tal trabalho possa enfocar o contato com as experiências, as narrativas, os afetos, as angústias, os sofrimentos, os desejos e, por fim, os modos de ser e sentir as vivências do sujeito-professor. Posteriormente, ao introduzir um processo de autoconhecimento, o sujeito-docente poderá integrar, reinventar ou, até mesmo excluir o trabalho docente de um projeto de vida maior que seja coerente com suas singularidades e o desejo de construção de um legado que o represente de um desejo de transcendência no seu entorno.

A formação do professor requer mais que o reconhecimento do aluno como centro da aprendizagem: ela exige a crença de que ambos

9 No prelo. Não está inserido a referência completa em função da avaliação de pares cega segura.

são protagonistas nesse sistema. Mais que a ideia dos alunos como centrais, necessita-se desenvolver professores centrais, pois é ele o cerne que movimenta todo o processo. Para que o aluno seja protagonista da aprendizagem nos espaços escolares, sejam eles virtuais ou físicos, precisamos de um professor com autonomia suficiente para entender seu papel de mediador, de orientador, mas também de planejador dessa realidade ofertada ao aluno.

Assim, como professoras de curso de Licenciatura em Letras Espanhol, nas modalidades presencial e EaD, defendemos a *maturidade* da figura do professor, que entende sua profissão não como dom, doutrina ou falta de opção, mas como uma responsabilidade de gestão de perfis heterogêneos em uma instituição de ensino que visa ao comprometimento da formação, da realização e da constituição não só de um aluno - mas de um sujeito crítico-social. O professor o formador e, por isso, deve entender que a aprendizagem é o que direciona nossas realidades, nossas experiências e constitui aquilo que somos. Como projeto de vida, o professor é aquele indivíduo que entende o seu papel na sociedade atual, e vê de que maneira o seu fazer docente interfere, afeta, forma, direciona e proporciona o sentido de vida de si e de seus alunos.

REFERÊNCIAS

CARRASCO, Bruno. **Existencialismo e psicologia**. Pouso Alegre / MG: Ex-isto, 2019.

CASTRO, Fernando Gastal de. **Estudos de psicanálise existencial**. Curitiba: CRV Editora, 2012.

COTTA, Denis. "A arte de ensinar: a valorização das potencialidades do educando". In: ABREU, Janaina M.; PADILHA, Paulo Roberto. **Aprenda a dizer a sua palavra**: artigos produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020.

FLANKL, Viktor E. **Em busca do sentido: um psicólogo no campo de concentração**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2018.

FROMM, Erich. **O coração do homem**. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

HORN, Michael B; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Trad. Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

MRECH, Leny Magalhães (org.). **O impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E ENSINO DE CLIMATOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: COM E PARA ALÉM DAS IMAGENS

ROSÁLIA CALDAS SANÁBIO DE OLIVEIRA

Profª de Geografia, Deptº de Geociências do CEFET-MG, E-mail: rosasanabio@gmail.com

CAROLINA DIAS DE OLIVEIRA

Profª de Geografia, Deptº de Geociências do CEFET-MG, E-mail: geocarolina@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de prática de ensino em Geografia, com ênfase na Climatologia Geográfica, através da utilização de fotografias para a interpretação dos fenômenos climáticos, e, utilizando estas imagens como gatilho (ou elementos motivadores) para despertar um raciocínio cômico dos assuntos abordados em sala de aula. Tal experiência didática foi realizada com alunos do 1º ano do Ensino Médio Técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), fundamentada na Aprendizagem Significativa de Ausubel e outros teóricos, destacando a importância do ensino-aprendizado colaborativo e aplicado à realidade vivenciada pelos alunos em seu cotidiano, buscando aproximar os conceitos teóricos e abstratos para uma compreensão mais aplicada e aliada à prática discente. Como metodologia, duas professoras do Departamento de Geociências (DGEO), da referida instituição, supervisionaram uma dinâmica didático-pedagógica com 7 (sete) turmas, utilizando como recurso pedagógico fotografias que retratassem fenômenos climáticos específicos (a exemplo do derretimento da neve no deserto do Saara). O intuito foi estimular o aprendizado colaborativo entre os seus alunos, e buscando romper com a visão inicial sobre o fato que, para muitos alunos e até professores, o aprendizado destes temas climáticos, muitas vezes são considerados como “abstratos e complexos” por alunos e até professores. Como encerramento desta proposta didática, houve a discussão e a análise dos resultados, considerada como positiva e significativa pelos docentes, ficando evidenciado o maior envolvimento e desenvolvimento da autonomia dos alunos envolvidos diante deste tema.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia; raciocínio geográfico, imagens/fotografias.

INTRODUÇÃO

Ponderar sobre o ensino-aprendizagem na Geografia e enfatizar o desenvolvimento do raciocínio geográfico na educação é uma tarefa diária de todos nós professores. E, como um desafio a mais, estes devem ainda buscar diminuir o distanciamento entre a linguagem científica da escolar, especialmente sobre temas mais complexos como a Climatologia, visto que tal distanciamento pode acarretar um possível desinteresse sobre a temática, considerada no geral como inacessível e/ou muito difícil pelos discentes, principalmente quando não se ressalta a sua articulação com o cotidiano dos alunos, dentro da perspectiva de uma aprendizagem significativa.

Para Jerome Bruner (1978, p. 18), no processo de educação devemos refletir sobre o “que vamos ensinar, e com que fim?”, afirmando que “os fundamentos de qualquer assunto podem de alguma forma, ser ensinados a quem quer que seja”. Assim, quando falamos em processamento do ensino-aprendizagem, todos são alunos e pesquisadores. E, conforme Coll (1995, p. 149), talvez “fosse mais adequado tentar que as aprendizagens que executam sejam, a cada momento da escolaridade, o mais significativa possível”. Logo, o presente artigo tem como objeto apresentar uma estratégia didático-pedagógica baseada no ensino por investigação para a construção de um conhecimento reflexivo e com sentido, em relação à climatologia dada no Ensino Médio, a partir da utilização de imagens/fotografias de fenômenos atmosféricos. Evidenciando assim, a necessária vinculação entre os elementos teórico-metodológicos e a prática em si, propondo favorecer a discussão sobre a Geografia Escolar na educação básica.

Tal proposta foi aplicada para alunos do 1º ano do Ensino Médio Integrado do CEFET-MG, em Belo Horizonte - MG, em 7 (sete) turmas no total. O principal questionamento consistiu no modo como as fotografias/imagens podem auxiliar no ensino-aprendizagem da climatologia, permitindo-se argumentações adiante da curiosidade inicial de cada fotografia escolhida, transcendendo o recurso pedagógico empregado. Ao empreenderem tal exercício, segundo David Ausubel (2001), os alunos são capazes de reconhecer os recursos disponibilizados como “potencialmente significativos”, ao mesmo tempo em que enriquecem e reorganizam continuamente as suas estruturas cognitivas quando interagem com tais recursos através de suas experiências, e assim, conseguem elaborar suas próprias deduções, melhorando-as continuamente no decurso das atividades por esses

rearranjos individuais e pelo dialogismo fomentado nas ações construtivas do ensino-aprendizado. Para este autor, a distinção entre a criação de novas instruções tendo como base formulações já existentes e importantes no sistema de cognição do aluno, há uma hierarquização dentro da estrutura cognitiva, com conceitos mais abarcantes, outros menos, uns mais particulares, outros mais gerais.

Dessa feita, quando acontece a aprendizagem significativa percebe-se uma maior integração entre os conceitos, tornando-os mais aprofundados e definidos. Em vista disso, o papel do professor é imprescindível para despertar no aluno o interesse pelo ensino e a sua elaboração pessoal, sendo importante buscar novas metodologias e recursos didáticos que propiciem uma maior participação dos alunos na construção do seu próprio conhecimento, realizando um esforço contínuo sobre o pesquisar e o produzir metodologias mais relevantes que possam fazer uma “ponte” para a compreensão dos conceitos e conteúdos abordados, compreendendo cada uma delas como potencialidades didáticas. Para tal tarefa, faz-se necessário um real conhecimento da história de vida de seus alunos, para assim, propor dinâmicas que coadunam vivências, cotidiano e interesses mútuos, dos alunos e professores.

Em específico sobre o ensino da Climatologia, como já destacou Steike et al. (2014), nota-se a necessidade de os docentes utilizarem mais recursos visuais, tais como ilustrações, gráficos e mapas, para facilitar a compreensão dos fenômenos atmosféricos, dado o maior nível de abstração exigido para o entendimento dos fenômenos climáticos, além de mostrar para os alunos que a Climatologia está presente na sua rotina diária. Especialmente sob o contexto que, segundo Sennett (2003 citado por ALLOCCA e FIALHO, 2021), “o ser humano se encontra cada vez distante dos ciclos da natureza, o que gera uma superficialidade da sociedade moderna, ou mesmo um afastamento dos ciclos naturais que desorganizam o tempo cronológico”. E, por conta disso, nas palavras de COLLISCHON e FIALHO (2007), “as pessoas estão descomprometidas com a observação do tempo e das variações sazonais”, exemplificado pelo ditado popular: “Faça sol, faça chuva, vou trabalhar”, o que demonstra a independência das atividades humanas das condições climáticas locais. Em outras palavras, é importante que o docente alie esses desejos com as noções prévias dos alunos sobre as suas concepções acerca do tempo e do clima, e em que nível eles encontram-se no que concerne ao discernimento da dinâmica atmosférica e da importância desse conhecimento para as nossas vidas.

O professor-pesquisador além do seu aporte teórico investiga sempre possibilidades, e nesse viés, procura conhecer e se apropriar positivamente de novos instrumentos e linguagens, o que aconteceu do mesmo modo, nessa prática. E, para chegar-se ao raciocínio geográfico, os alunos demandam transformar as informações em conhecimento, do senso comum ao saber científico, redefinindo-os e elaborando as suas conceituações. Esse caminhar conceitual é aprofundado pois, para atingi-lo, requer uma maior abstração. E, se o aluno não conseguir processar essa generalização não será capaz de ver a vida sob um viés mais abrangente e sistêmico, onde os fenômenos da natureza, as formas de vida e a sociedade interagem e são complementares.

Por fim, ressalta-se, na percepção das autoras, que a análise paulatina das imagens verificada nessas atividades e sua correlação com os conhecimentos prévios dos alunos contribuiu para a elaboração de uma alfabetização climatológica que foi além dessa forma expressa de linguagem, capacitando-os a realizarem diferentes recognições da realidade, tanto individuais quanto coletivas. Acentuando-se o valor do compartilhamento das descobertas, gerando diálogos e cooperações ativas em inúmeras graduações de aprendizagem, tornando-os conscientes no tocante à aquisição do próprio conhecimento; e o valor da mediação das professoras ao nortear o processamento didático e incentivar a autonomia dos alunos em todo o processo educativo. Os subsídios teóricos ao trabalho encontram-se, particularmente, na semiótica da imagem/fotografia e nas ideias sobre educação de Jerome Bruner e nas teorias da Aprendizagem Significativa de David Ausubel e Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, e ancoradas conceitualmente nas referências clássicas e notórias sobre a Climatologia e a Climatologia Geográfica, a exemplo de Ayoade (2010), Conti (2011), Mendonça (2017), entre outros.

A IMPORTÂNCIA DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA DESENVOLVER O PENSAMENTO CRÍTICO DOS DISCENTES E A CONEXÃO COM A CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA E A PERCEPÇÃO DOS FENÔMENOS NATURAIS

Ensinar muitas vezes implica em estimular constantemente o raciocínio consciencioso e, durante a abordagem dos conhecimentos geográficos, tal premissa não poderia ser diferente. Diante de toda a incerteza e dos

desafios em se diferenciar informação e conhecimento no tecido sociocultural atual, especialmente em uma era marcada pelas chamadas “Fake News”, fica ainda mais ressaltada a importância do aprendizado através do coletivo. Em outras palavras, destaca-se cada vez mais a importância da “aprendizagem colaborativa” e significativa, realizada a partir da troca de experiências e saberes compartilhados em suas múltiplas interfaces, sejam estas presenciais ou virtuais. Neste intuito, o meio escolar é uma das ambiências onde realizamos parte dessas relações complexas e interdependentes. E, segundo a perspectiva de Clifford Geertz, “as formas da sociedade são a substância da cultura” (Geertz, 2008, p. 20).

Há igualmente, um caráter cultural do conhecimento e da maneira como faz-se sua apropriação, do mesmo modo que a elaboração do sentido de si mesmo, posicionado no espaço da cultura e no tempo histórico (Bruner, 1997). E ainda nas apreciações de Geertz (2008, p.38): “Assim como a cultura nos modelou como espécie única – (...) assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum – nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido”. Ou seja, a cultura está em constante mutação e na educação, nesse prisma, não existe uma única explicação para cada pergunta e haverá sempre lugar para novas dúvidas e objeções, pois a convivência é constante e dialética.

Paulo Freire afirma que em termos de Brasil, somos uma “sociedade em partejamento”, em transformação, e que o ideal “haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora”. Oportunizando a “passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica”, para dessa feita, “captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição.” (Freire, 1967, p. 86). E o mesmo autor (Freire, 1967), explicita que “ninguém ignora tudo, ninguém tudo sabe”, anunciando como o aluno (homem/sujeito) absorve a realidade e pensa, adiante:

O homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. Na captação, juntamente com o problema, com o fenômeno, capta também seus nexos causais. Apreende a causalidade. A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mais mágica, na medida em que se faça com um mínimo de apreensão dessa causalidade. (FREIRE, 1967, p.104-105).

Tal simbiose pode ser exemplificada na abordagem dos conteúdos referentes à disciplina Climatologia Geográfica, na medida em que busca conciliar os conhecimentos técnicos a respeito do clima e do tempo com a ótica sistêmica da ciência ambiental, trazendo a compreensão acerca das diversas formas de vida no planeta e sua distribuição para a cotidianidade das pessoas. O próprio conceito de ritmo climático, trazido por Monteiro (1971) elabora a Análise Rítmica em Climatologia a partir do conceito de clima preconizado por Max Sorré, em meados do século XX, iniciando um novo paradigma para o estudo do clima a partir do ritmo.

Nas palavras de MENDONÇA & TAVARES (2010):

Considerando-se o clima como um fenômeno geográfico, a análise rítmica climatológica contrapõe-se a concepção abstrata e irreal do clima como um estado médio da atmosfera e busca investigar o mecanismo sequencial dos diferentes tipos de tempo e explicar o principal fato proposto pela teoria: o ritmo climático atual, ou seja, o clima na atualidade. (MENDONÇA & TAVARES, 2010, p. 1-2)

No contexto das salas de aula, em geral, é muito recorrente que os alunos e docentes da educação básica considerem os conceitos da Climatologia bastante abstratos e até complexos, explicitando uma dificuldade em correlacionar a teoria e a prática, e assim, perceber que existem muitas conexões e aplicações destes conceitos em seu próprio cotidiano e aplicação na vida real. Barros e Souza (2013) apontam que:

O motivo para tal é que o estudo da Climatologia foca em um período de tempo maior do que a Meteorologia, porém, não se abstém de uma análise dos elementos atmosféricos, mas verificando os processos de modo contínuo, dinâmico, estatístico e com um olhar geográfico. (Barros; Souza, 2013, p. 1).

Deste modo, entende-se a importância de que este ensino escolar seja mais interativo e significativo, pautado na experiência, criação, execução e desenvolvimento de projetos que estimulem a criatividade, em que os discentes sejam capazes de relacionar os diferentes conteúdos trabalhados, de forma transversal, para que desta forma aumente o interesse e a motivação dos alunos, tanto na escola, como na universidade. E, para verificar-se esse discurso argumentativo devemos privilegiar de um lado a curiosidade do aluno, antevendo nessa sua particularidade um benefício a ser aproveitado educacionalmente, no bom sentido. E de outro lado, respaldados em

referenciais teóricos e num planejamento cuidadoso, a necessidade de evidenciar a atribuição principal do educador, que é a intermediação desse desenvolvimento cognitivo do aluno para que este aflore como indivíduo para o mundo e de modo consciente. Assim, presume-se que o professor mais ouvirá do que falará, exortando os alunos a realizarem suas abstrações até alcançarem seu pensamento científico.

Nesse caminhar uns aprenderão com os outros, o que Bachelard (1996) designa como “o princípio *pedagógico* fundamental da atitude objetiva”, assim dizendo: “*Quem é ensinado deve ensinar. Quem recebe instrução e não a transmite terá um espírito formado sem dinamismo nem autocrítica*” (...). Uma vez que, “esse tipo de instrução cristaliza no dogmatismo o conhecimento que deveria ser um impulso para a descoberta” (Bachelard, 1996, p. 300). Mais além, esse parecer fica aclarado no depoimento de Bachelard (1997) no tocante ao seu trabalho como professor, seguidamente:

Eu os encaminho para as vias da abstração, esforçando-me para despertar o gosto pela abstração. Enfim, acho que o primeiro princípio da educação científica é, no reino intelectual, esse ascetismo que é o pensamento abstrato. Só ele pode levar-nos a dominar o conhecimento experimental (1996, p.292).

No que concerne à educação, esse entendimento tem como centro a aprendizagem por meio de descobertas e perguntas, onde os alunos possuem uma atitude ativa na composição de suas próprias avaliações. Nas palavras de Jerome Bruner, é almejado “um renovar da preocupação com a qualidade e os objetivos intelectuais da educação”, sem nos esquecermos, no entanto, do “ideal de que ela deve ser um meio de preparar homens bem equilibrados para uma democracia” (Bruner, 1978, p.1). Consequentemente, na proposta da Psicologia Cultural de Bruner, vê-se o valor da autobiografia como aliada do ensino-aprendizagem. A educação é mostrada como uma área onde as experiências convertidas em narrativas podem ser revisitadas e reelaboradas, enaltecendo-se o que é relevante e as trocas culturais, deixando o currículo mais congruente e dinâmico, sendo que essa possibilidade não deveria ser omitida (Bruner, 2001). Ele, à frente, elucida o que seriam essas “narrativas”:

Assim, narrativas são uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por “necessidade narrativa”, e não por verificação empírica e precisão lógica, e,

ironicamente, nós não temos nenhuma obrigação de chamar as histórias de verdadeiras ou falsas. (BRUNER, 1991, p.4)

As considerações narrativas, tal qual as considerações racionais e científicas não estão compartimentadas no ser humano, são gerais e abarcantes, e vão variar em função da cultura de cada indivíduo. Todavia, no transcurso educativo em razão da segmentação dos saberes em disciplinas, há uma tendência de cada disciplina ficar no “seu quadrado” e o aluno não conseguir ou ter dificuldade em apropriar-se dessas instruções no seu conjunto. Contudo, hoje o mundo pede ao indivíduo, justamente, essa habilidade de extrapolação da realidade e de contextos – escrutinando-a, e à escola, uma perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar, dando significância ao que é ensinado. Logo, nos utilizamos, novamente, das asserções de Bruner, na coexistência entre cultura e produção de significados, logo depois:

Produzir significado envolve situar encontros com o mundo em seus contextos culturais apropriados a fim de saber “do que eles tratam”. Embora os significados estejam “na mente”, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante sua negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade. Não se trata, aqui, da existência, ou não, de “significados particulares”; o importante é que os significados constituem uma base para o intercâmbio cultural. Nesta visão, saber e comunicar são, em sua natureza, extremamente interdependentes, de fato praticamente inseparáveis. (BRUNER, 2001, p.16).

Portanto, tomando as colocações de Helena Callai sobre a Geografia do Ensino Médio (1999), é necessário sair da fragmentação dos conteúdos e dos discursos militantes, e buscar “pensar o espaço” para a concretização de um ensino com senso, buscando-se uma sustentação conceitual, construída processualmente, que permita ao aluno discorrer sobre o que é trabalhado em sala de aula, para então, posicionar-se afora da superficialidade. E continua Callai (1999), prontamente:

O conteúdo de Geografia escolar, atualmente, tem sido o de descrever alguns lugares e alguns problemas, sem conseguir dar conta de pensar o espaço. Pensar o espaço supõe dar ao aluno condições de construir um instrumental que seja capaz de permitir-lhe buscar e organizar informações para refletir em cima delas. Não apenas para entender determinado conteúdo, mas para usá-lo como possibilidade de construir a sua cidadania. (CALLAI, 1999, p. 75).

Por isto, a Geografia deve buscar transpor os conceitos abordados em sala de aula para a vivência dos alunos. Isso porque, quando o aluno incorpora tais conhecimentos e conceitos à sua vida, ele começa a vivenciá-los diariamente, sendo capaz de “descortinar o mundo”. Considerando a sua percepção individual e colocando-se no seu lugar, através da interpretação dos mecanismos e das forças que modificam o espaço, de acordo com os interesses das sociedades e as dinâmicas próprias da natureza, que podem (ou não) serem potencializadas negativamente/positivamente pelas ações humanas.

Entretanto, não basta fazer um juízo lúcido da realidade, pois o discernimento ponderado deve ter uma repercussão que implica na modificação de hábitos e posturas diárias, assumindo opiniões e atitudes tangíveis. Esse progresso como indivíduo/sujeito com convicção acontece durante a vida inteira e em todos os ambientes. E a escola também tem uma importância capital na constituição de um aluno/sujeito cômico.

Diante de tal contexto, todos os saberes são colocados à prova e, continuamente, interpelados pelo professor. Kuiava e Régnier (2012), externam sobre a formação de uma educação científica, na vanguarda:

A ruptura com o já cristalizado se faz necessária para a construção de um conhecimento novo. Educar-se não consiste na aquisição de conhecimentos novos, num processo de acúmulo, mas de um saber sempre novo, com um olhar crítico, dinâmico e reflexivo. O sujeito cognoscente não é um receptáculo do conhecimento já produzido e que é requeitado na sala de aula. (KUIAVA; RÉGNIER, 2012, p.04)

Em harmonia com as ideias de David Ausubel, utilizamos a sua definição de conceitos na aprendizagem como: “os conceitos como objetos, acontecimentos, situações ou propriedades que possuem atributos específicos comuns e são designados pelo mesmo signo ou símbolo” (Ausubel, 2000, p.2). Na assimilação conceitual, que é o formato mais comum tanto nas crianças quanto nos jovens, “os atributos específicos do conceito adquirem-se através de experiências diretas, i.e., através de fases sucessivas de formulação de hipóteses, testes e generalização” (Ausubel, 2000, p.2)

Sem dúvida, com a evolução cognitiva da criança/jovem, “adquirem-se novos conceitos (...), visto que os atributos específicos dos novos conceitos se podem definir com a utilização em novas combinações de referentes existentes, disponíveis na estrutura cognitiva” dos mesmos (Ausubel, 2000, p.2). E, essa via entre a assimilação conceitual até a aprendizagem significativa pode ser avivada conciliando-se fundamentos prévios, motivação,

aprendizado por investigação e compartilhamento de conhecimentos, entre outros fatores.

Nessa *práxis* didática, as fotografias de fenômenos naturais com o enfoque climatológico foram aplicadas enquanto elementos motivadores. Na visão de John Berger (2017), a fotografia é uma “imagem imóvel” em que o fotógrafo apenas toma a decisão” sobre a escolha do momento a ser isolado”. “Mas é essa aparente limitação que dá à fotografia seu poder singular. O que ela mostra invoca aquilo que não é mostrado” (Berger, 2017, p. 40). Um dos préstimos da câmera, o “que o olho nunca poderá fazer, é *fixar* a aparência daquele evento”. (...) Ela “salva um conjunto de aparências do inevitável (...)” (Berger, 2017, p. 77). Berger, então, prossegue nesse posicionamento:

Mas, diferentemente da memória, fotografias por si mesmas não preservam significado. Elas oferecem aparências – com toda a credibilidade e gravidade que normalmente atribuímos às aparências – apartadas de seus significados. Significado é resultado das faculdades de compreensão. E a compreensão acontece no tempo. Só aquilo que narra pode nos fazer entender. (BERGER, 2017, p.77)

Deste modo é possível perceber a “imutabilidade” da fotografia, que pode ser adotada em sala de aula, para auxiliar na transmissão dos conhecimentos e estudos geográficos.

Da mesma maneira que a Geografia se encontra num atlas ou num globo terrestre, por exemplo, ela não se reduz a esses instrumentos que representam partes de seu campo de estudo.

A busca pela essência de cada fotografia é feita no andamento da prática de ensino, quando o docente norteia a sucessão metodológica, e tenta estimular os laços entre as narrativas subjetivas dos alunos e os conhecimentos científicos, alavancando, assim, o raciocínio geográfico. Isso acontecerá quando os alunos apreenderem a aparência do evento registrado na fotografia, localizando-o no tempo e no espaço, e preenchendo as lacunas do que não está materializado ali. Como Berger (2017), acentua: “uma fotografia não é somente uma imagem (como uma pintura é uma imagem), uma representação do real. É também um vestígio, algo diretamente reproduzido do real, uma pegada (...). (Berger, 2017, p. 77)

O domínio da “pegada”, existente na fotografia ou em outro meio, e o seu exercício de transição reflexiva, é o que Merleau-Ponty (1999) abaliza como “espaço espacializante”, onde do ponto de vista da fenomenologia da percepção, “o espaço é anterior às suas pretensas partes, que sempre são

recortadas nele. O espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível” (Merleau-Ponty, 1999, p. 328). E Merleau-Ponty clarifica essa formulação para além do espaço físico e suas relações concretas, sucessivamente

Gostaríamos de confrontá-la aqui, não com os instrumentos técnicos que a física moderna se deu, mas com nossa experiência do espaço, última instância, segundo o próprio Kant, de todos os conhecimentos referentes ao espaço. Seria verdade que estamos diante da alternativa, ou de perceber coisas no espaço, ou então (se nós refletimos, e se queremos saber o que significam nossas próprias experiências) de pensar o espaço como o sistema indivisível dos atos de ligação que um espírito constituinte efetua? A experiência do espaço não funda sua unidade por uma síntese de uma espécie inteiramente diferente? (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 328-329)

Para que as práticas aconteçam numa circunstância espontânea é preciso haver um dialogismo entre professores e alunos, em que suas experiências vividas sejam levadas em consideração no desenrolar educativo. As nomeações podem variar, narrativas autobiográficas (Bruner, 1991), conhecimentos prévios (Ausubel, 2001), a centralidade no aluno/sujeito e seus saberes, entre outras. O professor/educador possui o atributo latente de transformar a sua práxis, e uma de suas bases reside na intencionalidade e no ritmo educativos, buscando-se a criatividade com nexos. Carlos Brandão, desenvolve sobre esse tema, prontamente:

Ousemos des-apressar o aprender. Saibamos retardar o que-saber-para-fazer em nome do como-viver-para-ser. Dar mais e melhor tempo a lentas e humanizadas progressões escolares, e abrir mais momentos ao poético por oposição ao prosaico; ao devaneio por oposição ao conceitual (como em Gaston Bachelard); ao amorosamente dialógico, por oposição ao egoisticamente monológico; ao *poético* = construção da poesia-de-si-mesmo na pessoa de cada aluna/o, por oposição ao *pragmático* = a mera instrução do indivíduo para produzir apenas... coisas. (BRANDÃO, 2019, p 19).

Por meio de Vygotsky (1998), contemplamos a íntima articulação entre os impulsos motivacionais inerentes à cultura onde as crianças/jovens vivem, a função da linguagem e sua estruturação feita por eles e aqueles com quem interagem, e os mecanismos elaborados e resultantes dessas interações. E, no decorrer das atividades didáticas em sala de aula, foi possível observar

o desdobramento psicológico e social do aluno, seu potencial de organização, comportamento e convivência com os demais colegas. Na fruição da fala e sua articulação, gerando trocas e avanços na aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apesar de saber que não existe uma unilateralidade na forma de abordar os conteúdos geográficos e seus diversos temas e transversalidades, é necessário descrever como ocorreu a operacionalização desta prática de ensino, mais como uma fonte norteadora e que possibilite as mais diversas adaptações e contextualizações frente à outros diversos temas geográficos. Portanto, seguindo esta necessidade de realizar uma prática com pertinência, os principais pontos exercidos nessa idealização didático-pedagógica foram:

- A sondagem de conhecimentos prévios sobre climatologia em cada turma;
- O diálogo com os alunos sobre a proposta didática, sugestões de instrumentos a serem empregados;
- O planejamento inicial da prática (objetivos, metodologia, materiais pedagógicos utilizados, nº de aulas disponíveis, assuntos a serem abordados no trabalho (...));
- A definição do trabalho a ser realizado, escolha dos grupos, agendamento das datas, regras da exposição, do debate e dos relatórios finais de cada grupo;
- A consulta efetuada pelos alunos na *internet*, nas bibliotecas, em museus, com a escolha das fotografias concernentes aos tópicos a serem estudados – fenômenos meteorológicos; climatológicos;
- A escolha dos fenômenos meteorológicos/climatológicos a serem investigados pelos alunos, de forma livre. Apenas tendo-se o cuidado de não ocorrerem repetições, se possível;
- O inventário das fotografias relacionadas por cada grupo: fonte e localização do evento fotografado, características da paisagem e do fenômeno natural retratado,
- Hipóteses/questionamentos a respeito do ocorrido (princípios da causalidade, extensão, analogia, conexão, atividade ...);
- O encaminhamento das fotografias selecionadas por cada grupo para as professoras (Figuras 1 e 2), com antecedência, via e-mail (no máximo 3);

Figuras 1 e 2 – Exemplo de fotografias trabalhadas (frente e verso)



Neve cobre o deserto do Saara

A neve cobriu as dunas na cidade de Ain Sefra, na Argélia, conhecida como porta de entrada para o deserto. A cidade de Ain Sefra, na Argélia, começou a registrar neve nas primeiras horas de domingo (7), dando às crianças a oportunidade de correr uma atrás da outra declive abaixo.



Fonte: <https://f5.folha.uol.com.br/voceviu/2018/01/dunas-do-deserto-do-saara-aparecem-cobertas-por-neve.shtml>. <Acesso em 10 fev 2018>

- A análise prévia das fotografias pelas professoras;
- A impressão das fotografias eleitas – coloridas e com tamanho padrão;
- A exposição das fotografias escolhidas, previamente numeradas, em um mural;
- E, por fim, o exame e a ponderação pelos grupos das fotografias expostas, identificação de cada fenômeno fotografado e levantamento das possíveis hipóteses para o ocorrido;
- Para facilitar as reflexões, as fotografias foram projetadas na sala de aula;
- Cada grupo deveria analisar apenas, num primeiro momento, as fotografias não escolhidas por eles, e quando no debate, suas fotos estivessem sendo investigadas, eles poderiam dar as suas contribuições para enriquecer as discussões;
- Na exposição das fotos numeradas, as mesmas foram localizadas por coordenadas geográficas em mapas;
- Com a articulação das docentes, os alunos fizeram comparações entre as investigações realizadas das fotografias pelos grupos, anteriormente ao debate, com as conclusões posteriores, executando os ajustes, dependendo de cada caso;

- Ao final do debate, os grupos apresentaram seu relatório na mesa-redonda;
- Exercício complementar;
- Considerações coletivas sobre o projeto.

A seguir, foram apresentados os resultados e as principais pautas de discussão levantados pelos próprios alunos após esta prática pedagógica, com ênfase no desenvolvimento do raciocínio geográfico e nas estratégias voltadas para uma aprendizagem significativa.

REFLEXÕES SOBRE O FENÔMENO CLIMÁTICO

O título da reportagem “Dunas do deserto do Saara aparecem cobertas por neve”, publicada na data de 09 de janeiro de 2018 em um site da Folha de São Paulo, já desperta a curiosidade do aluno sobre o questionamento da ocorrência do fenômeno climático “neve” em uma localidade não propícia à sua ocorrência (no deserto do Saara), em função da combinação entre os fatores climáticos e elementos climáticos que predominam sobre a localidade, inserida em um deserto quente no meio do continente africano.

O estranhamento da ocorrência e a própria excepcionalidade dele – pois se trata de um fenômeno raríssimo na Climatologia – por si, já colaboram para despertar o pensamento crítico e questionador dos alunos, que buscam respostas para a ocorrência do fenômeno a partir de variáveis climáticas plausíveis e que o ajudem a compreendê-lo de modo racional. De início, a correlação entre temperatura e a faixa latitudinal climática do globo entram em oposição ao que é repassado habitualmente em sala de aula – afinal, trata-se da faixa intertropical, zona mais quente do globo – portanto, não seria esperado a ocorrência de neve, que necessita de temperaturas muito baixas em superfície e na atmosfera para acontecer. Todavia, a “neve no deserto do Saara”, segundo os meteorologistas, ocorre em função da ocorrência de fortes frentes frias, com ventos gelados e úmidos, que atingem o sul da Europa em janeiro (auge do solstício de inverno no Hemisfério Norte) e que pode estar associado de algum modo com as mudanças climáticas globais. Isso porque só havia ocorrido por 4 vezes nos registros históricos (em 1979, dezembro de 2016, janeiro de 2017 e janeiro de 2018). Sendo que, este ano, ocorreu novamente na Argélia, em janeiro, com registros térmicos de - 3°C de mínima e 50°C de máxima, sempre com pouca durabilidade na paisagem, mas que, pela frequência em que está ocorrendo, passa a despertar a

preocupação sobre o comportamento das médias térmicas projetadas para o planeta no futuro, geralmente associado às transformações antrópicas sobre a paisagem, e como consequência da poluição do ar e das relações de produção e consumo da sociedade atual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os procedimentos relatados neste trabalho foram criados a partir de sugestões dos próprios alunos, tendo o intuito de gerar um cenário de aprendizagem participativo e autônomo, e ao mesmo tempo, instigador. Articulando-se propósitos com metodologia, meios de ensino e estratégias que fomentaram a aprendizagem significativa (Ausubel, 2000), resultando num raciocínio geográfico conseguido pelos alunos. Logo, foi possível diagnosticar que os alunos se sentiram animados e mais independentes durante a realização da proposta e gostaram, igualmente, de não terem sido avaliados a partir de uma 'prova tradicional'. Os discentes compreenderam que a aprendizagem foi qualitativa e se consolidou através das pesquisas e informações recolhidas, e, após as discussões, novos saberes foram fundamentados. As professoras constataram os resultados positivos, reforçando a consciência do papel que cada professor deve ter enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem formativo.

CONCLUSÕES

A proposição didática apresentada, desde o início, esteve contígua a uma perspectiva integralizadora e aberta de ensino, intrínseca à cultura e à formação da linguagem, seus processos simbólicos e seus deciframentos realizados por meio de enlaces dialógicos entre pares no ambiente escolar, visão encontrada em Jerome Bruner, David Ausubel e Lev Vygotsky, especialmente.

As fotografias foram os “materiais potencialmente significativos”, tal qual preconizado por Ausubel (2000), e que motivaram os alunos e os auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem, induzindo-os a buscarem as respostas para suas dúvidas. Estes ainda consideraram cada fotografia como um enigma - referente a cada fenômeno meteorológico/climatológico - que deveria ser desvendado. E foram capazes de “enxergar” no interior do espaço-tempo de cada fotografia, realizando conjecturas coletivamente, com a assistência e supervisão das professoras. E, por fim, inferiram as “pegadas”

presentes em cada fotografia, num encadeamento cognitivo-investigativo-dialético, transpondo um real significado aos seus aprendizados e sendo capazes de traçarem outras narrativas, em busca de um raciocínio plenamente geográfico e significativo, mais aplicável e próximo de sua realidade e vivência. Por fim, tal qual preconizado por Jerome Bruner, a aprendizagem dos alunos ocorreu por meio de descobertas e perguntas, onde estes tiveram uma atitude ativa na composição de suas próprias avaliações, fortalecendo ainda mais a necessidade de uma nova forma de se pensar a educação e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. 1ª ed., Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROS, J. R.; SOUZA, L.A. em relação com as disciplinas **Geográfica**. Curitiba, 2013. Análise dos conteúdos de clima e tempo nos livros didáticos de Climatologia I e II. In: **Simpósio de Climatologia**

BERGER, John. **Para Entender uma Fotografia**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BRANDÃO, Carlos R. Alguns passos no caminho de uma outra educação. In: FRANZIM Raquel, LOVATO Antonio, BASSI, F. **Criatividade – Mudar a educação, transformar o mundo**. 1ª edição, São Paulo, Ashoka / Instituto Alana, 2019.

BRUNER, Jerome Seymour. **O Processo da Educação**. 7ª ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1978. (Atualidades pedagógicas, v, 126)

_____. **A Construção Narrativa da Realidade**. Trad. Waldemar Ferreira Netto. In: *Critical Inquiry*, 18(1), 1991, pp. 1-21.

_____. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia no Ensino Médio**. In: Revista Terra Livre (AGB), n. 14, 1999. p. 60-99.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1ª ed, Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KUIAVA, Evaldo Antonio; RÉGNIER, Jean-Claude. Bachelard e a educação: por uma pedagogia científica. In: **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul, 2012.

MERLEAU-PONTY. **Fenomenologia da Percepção**. 2-ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MONTEIRO, C. A. F. **Análise Rítmica em Climatologia**: Problemas da Atualidade Climática em São Paulo e achegas para um programa de trabalho. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Geografia, 1971.

TAVARES, R.; MENDONÇA, F. Ritmo climático e risco socioambiental urbano: chuvas e deslizamentos de terra em Ubatuba-SP (BR) entre 1991 e 2009. In: **Seminário Latino-Americano de Geografia Física**, VI, Coimbra, Actas, 2010. 13p.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. org. por Michel Cole et al. tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REDE COLABORATIVA: A OPERACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS.

GIOVANNA FREIRE DE OLIVEIRA INÁCIO

Professora Formadora na Secretaria Municipal de Educação de Manaus /DDPM, giovannafreire-
lima@hotmail.com

RESUMO

É perceptível a influencia do contexto pandêmico atual diretamente no contexto do processo de Formação Continuada de professores, visto a amplitude dos desafios enfrentados pelos professores atuantes em um cenário atípico de (re) invenções e (re) significações vivido na educação. O presente trabalho tem o objetivo de analisar a importância da Operacionalização da Rede Colaborativa de Formação Continuada na Secretaria Municipal de Manaus. O referido estudo se estrutura a partir de uma perspectiva metodológica reflexiva e problematizadora, partindo de uma contextualização teórica – histórica e bibliográfica. Descreveremos sobre pontos que tratam da operacionalização no processo de Formação Continuada da Rede Colaborativa, os atos de colaboração na caminhada formativa e os cenários formativos coletivos e colaborativos: que espaços são esses? . Os resultados deste trabalho ficam expressos nas reflexões realizadas, configurando a estruturação na perspectiva de organização em Rede Colaborativa alinhando a rede do processo de formação continuada de professores à realidade e necessidades educativas. Os resultados evidenciam que para a efetividade da operacionalização do processo formativo da Rede Colaborativa deve-se passar pela visibilidade e conhecimento de todo o grupo de trabalho da Rede referente a estrutura operacional, conceitual e organizacional em se alinhar os fluxos, as articulações e a busca por alcance de metas e objetivos com foco em soluções idealizadas e desenvolvidas a partir de uma avaliação contínua que resulte e resignifique a prática do professor, sua vivência e as experiências, resultando também na importância de um espaço onde se configure a ação formativa colaborativa e continuada, potencializando a prática do professor formador e de todos os sujeitos partícipes do processo.

Palavras-chave: Rede Colaborativa – Formação Continuada – Operacionalização na Educação.

INTRODUÇÃO

A posição que ocupamos e o papel que realizamos enquanto professor formador nos instiga a explorar a dimensão conceitual de certos elementos tratados para conhecer detalhadamente como se operacionaliza colaborativamente o processo de Formação Continuada organizada estrutural e estrategicamente em Rede Colaborativa.

“O único tipo de colaboração que é realmente digno deste nome é a colaboração de diferentes pessoas com diferentes perspectivas, diferentes habilidades, diferentes estilos e formas de fazer as coisas, e diferentes idéias e sugestões, todas trabalhando juntas para um objetivo comum e uma visão mútua”. (Hall, 2018,p.108)

Atualmente, partícipes de um novo cenário constituído pela questão pandêmica mundial, os olhares se voltam para a escola e a atuação de seus protagonistas que em meio a tantos desafios emergenciais buscam a validação, a eficiência e a qualidade do processo formativo na perspectiva de construção do conhecimento motivando o interesse, o compartilhamento do saber e o reconhecimento de cada fase que contempla o processo concreto do ato formativo, intervindo de maneira inovadora na operacionalização da Formação Continuada.

Tais intervenções configuram um ambiente inovador para a organização em Rede Colaborativa sendo perceptível uma dinâmica democrática, partindo de um planejamento de um projeto pensado com o professor e o formador e não somente para o professor. Essa dinâmica envolve o entrelaçamento de relações e atuações entre seus protagonistas em uma teia de atos potencializadores visando a valorização da atuação docente.

O estreitamento dessa relação favorece o desenvolvimento de uma autonomia formativa aonde se flexibilizam as mediações, os saberes e a prática docente, partindo de experiências vividas, concretas e da escuta de tais necessidades que visam a flexibilização de um fluxo formativo eficiente e a resolução de problemas.

É perceptível a influência do contexto pandêmico atual diretamente no contexto do processo de Formação Continuada de professores, visto a amplitude dos desafios enfrentados pelos professores atuantes em um cenário atípico de (re) invenções e (re) significações vivido na educação. O presente trabalho tem o objetivo de analisar a importância da Operacionalização da Rede Colaborativa de Formação Continuada na Secretaria Municipal de Manaus.

O referido estudo se estrutura a partir de uma perspectiva metodológica reflexiva e problematizadora, partindo de uma contextualização teórica – histórica e bibliográfica. Descreveremos sobre pontos que tratam da operacionalização no processo de Formação Continuada da Rede Colaborativa, os atos de colaboração na caminhada formativa e os cenários formativos coletivos e colaborativos: que espaços são esses? .

Os resultados deste trabalho ficam expressos nas reflexões realizadas, configurando a estruturação na perspectiva de organização em Rede Colaborativa alinhando a rede do processo de formação continuada de professores à realidade e necessidades educativas. É necessário a descrição das condições do trabalho do professor formador, para a conciliação do seu valores, seu significado, o sentido e a percepção de sua prática.

Os resultados evidenciam que para a efetividade da operacionalização do processo formativo da Rede Colaborativa deve-se perpassar pela visibilidade e conhecimento de todo o grupo de trabalho da Rede referente a estrutura operacional, conceitual e organizacional em se alinhar os fluxos, as articulações e a busca por alcance de metas e objetivos com focos em soluções idealizadas e desenvolvidas a partir de uma avaliação contínua que resulte e resignifique a prática do professor, sua vivência e as experiências, resultando também na importância de um espaço aonde se configure a ação formativa colaborativa e continuada, potencializando a prática do professor formador e de todos os sujeitos partícipes do processo.

Descreveremos a seguir sobre pontos que tratam da operacionalização no processo de Formação Continuada da Rede Colaborativa, os atos de colaboração na caminhada formativa e aos cenário formativo coletivo e colaborativo: que espaços são esses?

OPERACIONALIZAR COLABORATIVAMENTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA.

Garantir a dimensão de tantos outros aspectos, que serão descritos ao longo do texto, ampliam a resignificação de processos e de saberes necessários à docência quanto a tempos e espaços colaborativos considerando os desperdícios operacionais, ou o famoso retrabalho camuflado em atos não colaborativos. A operacionalização do processo formativo em Rede Colaborativa envolve e possibilita uma dinâmica de ação/reflexão/ação, aonde os sujeitos alunos, escola, professores e formadores transitam e se conectam fortemente.

É identificar e remover barreiras pessoais, sociais e educacionais, numa atitude proativa de conceber e operacionalizar políticas e práticas que promovam não só a presença de todas as crianças e jovens na escola, mas que apostem na sua participação ativa, envolvendo-os em aprendizagens significativas, acadêmicas e sociais, que desencadeiem o seu sucesso. (Sanches, 2005, p.136-138).

A operacionalização do processo formativo constitui aspectos que descrevem sua funcionalidade, suas possibilidades no gerenciamento e realização de todas as fases propostas. Enfatiza ações concretas que superam os problemas equilibrando a eficiência no processo apontando o caminho a seguir.

O exercício da operacionalização no contexto de Formação Continuada mapeia as necessidades, monitorando-as e permitindo um planejamento e desenvolvimento de demandas em um cenário onde as tendências se flexibilizam a partir de uma estrutura altamente planejada e organizada com base nas necessidades do professor e de como o formador irá atuar nessa construção. Essa estrutura deve orientar o desenvolvimento do projeto formativo lhe apresentando premissas que envolvam missão, valores, visões com parcerias estratégicas diversificadas que orienta a produção, realização em suas fases. Tal estrutura também vem acompanhada de práticas que são constantemente resignificadas para a melhoria e a continuidade do fluxo de trabalho.

Entendemos que as práticas já existentes no processo formativo contínuo são práticas que se permitem conviver com as inovações do cotidiano docente, concordando com Pimenta sobre a reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem á inovações porque prenes de saberes válidos ás necessidades da realidade. (2012, p.20)

Os encontros de formação do grupo Rede Colaborativa de Formação Continuada, na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, partem do start das necessidades dos professores, para se iniciar um estudo e planejamento das demais fases e fluxos do processo, com a presença do Professor Formador na construção dessas fases. Esse desenho formativo em Rede Colaborativa potencializa ações e práticas através de sua organização coletiva clara e definida, aonde o sujeito professor formador é estimulado a romper com práticas individualizadas a partir da contemplação de um fluxo de ações que devem ser convergente em alguns pontos a todos.

A estrutura em Rede Colaborativa, esta organizada atualmente em 9 grupos formativos que possuem e seguem alguns aspectos na organização e realização do trabalho. Cada grupo possui uma especificidade de público e de realidade a serem atendidas e respeitadas desde o início de diagnóstico das necessidades grupal, produção e execução do projeto. Tal estrutura estrategicamente desenvolvida em Rede Colaborativa tem em sua apresentação os grupos formativos sendo organizados por etapas da educação básica e por modalidades.

Alguns grupos possuem características de planejamento, organização e atendimento com pontos organizacionais harmônicos e outros com características totalmente diferenciadas que envolve movimentos plurais que abarcam planejamento, grupos de estudo, formação do formador, parceiros e e outras ações desenvolvidas com a presença de professores compartilhando experiências durante o encontro formativo e o desdobramento da formação sendo esses aspectos um exemplo claro da organização diferenciada da equipe da Rede Colaborativa de Formação Continuada.

A estrutura plural é uma das características marcantes de uma ação organizada em Rede Colaborativa, apresenta pontos que se interligam e propiciam a coletividade rompendo barreiras, principalmente no processo de Formação Continuada, pois devem estar alinhados com a perspectiva transformadora e com a realidade educacional para que a resistência não impeça a articulação aos novos saberes ou a rejeição de propostas formativas inovadoras. Se a continuidade das ações e práticas formativas favorecerem ações isoladas, é visivelmente que nos deparamos com uma atuação de forma verticalizada que desvaloriza o coletivo e a realidade e a necessidade dos demais sujeitos e a não reflexão sobre sua prática independente do contexto de atuação.

Os fluxos colaborativos, têm como objetivo em comum a coletividade com a composição de ações, devendo existir espaços que propiciem oportunidades partilhadas nos espaços/tempos e sujeitos, com a criação desse ambiente formativo colaborativo para dialogar com os professores compondo a pluralidade de processos, considerando as ações construídas no coletivo e que potencializam a operacionalização em toda sua estrutura formativa.

Nos dizeres de Lucena, a heterogeneidade desses espaços e, ao mesmo tempo, os movimentos plurais que os permeiam são capazes de potencializar saberes do ponto de vista cognitivo, social, humano, ou seja, mobilizam compreensões dinâmicas, complexas e multirreferenciais. (2020, p.28)

Essas tessituras convergem na produção de um processo dialógico apontando a constituição do espaço formativo em Rede Colaborativa como espaço de conhecimento e relações, configurando-se como espaço de referências plurais de sujeitos, realidades e saberes.

Em uma perspectiva de construção, validar e tornar eficiente os valores contextuais, seus espaços plurais e os discursos e seus significados que norteiam a trajetória e a condição de Ser professor formador nesse cenário, torna-se de grande valia a importância de conhecer como se realiza e se estrutura as ações formativas e sua operacionalização. Nesse sentido, entendemos a formação docente como uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao encontro. (Larrosa, 2013, p. 53)

A realização da Formação Continuada, antes realizada em espaço físico, coletivo e presencial, hoje é realizada em um espaço colaborativo virtual on line, o qual conta com uma Rede Colaborativa de parceiros envolvidos para que as realizações dos encontros resignifiquem e evidenciem a relação entre elementos de valorização da ação.

Ao mesmo tempo, os grupos colaborativos constituem-se em oportunidades para o desenvolvimento dos próprios pesquisadores, já que esses possuem a chance de compreender o ponto de vista dos demais participantes. O trabalho coletivo realizado por esses grupos, tem apresentado como característica o engajamento dos participantes em objetivos comuns, como, por exemplo, estudar temas de interesse, planejar intervenções pedagógicas etc. (FIORENTINI, 2004,2009)

Trabalhar as habilidades do formador para atuar na linha de frente do processo de formação, faz parte da operacionalização do processo. O reconhecimento de como desenvolver essas habilidades compõe os elementos construídos ao longo da realização do fluxo de formação. Aliar esse reconhecimento versus desenvolvimento, facilita a atuação frente as ações de formação. Além de trabalhar o desenvolvimento de habilidades individuais, as ações devem ser focadas também nas habilidades coletivas com pontos que ampliem a valorização do trabalho em equipe e colaborativo.

Conhecer os passos dessa operacionalização é outro fator importante para ser partir para as fases concretas de realização para a consolidação das ações que resultam no processo de Formação Continuada. Todo o processo parte do levantamento das necessidades formativas realizadas no final de cada semestre, com professores participantes dos encontros de formação.

Esse diagnóstico de necessidade é de suma importância para a construção do projeto formativo. A valorização do diálogo entre formador e professor, produz a idéia do que se espera para as próximas etapas. Com o levantamento de todas as necessidades, partimos para a etapa do planejamento a ser construído de maneira individual, com as idéias articuladas com a construção do material por parte do professor formador sobre os temas a serem abordados anualmente.

Após esse planejamento e organização individual, inicia o momento coletivo de discussão referente ao detalhamento dessa organização, distribuição de conteúdos, eixos, quantidade de encontros, cenário, público-alvo, organização para atendimento remoto, avaliação entre outras categorias que surgem de acordo com a necessidade do momento até mesmo uma reconfiguração do que se tinha prospectado inicialmente.

A clareza em situar os benefícios que a operacionalização do processo de Formação Continuada possui para o desenvolvimento e percepção de diversos saberes e fazeres permite uma continuidade nítida de se alcançar os objetivos e atender as necessidades e realidade docente em atuação nos mais diversos contextos.

Atualmente, a situação pandêmica instalada mundialmente acelerou o enfrentamento aos desafios prospectados ao processo de formação continuada no município de Manaus, em um cenário onde a interação, o compartilhamento, a conexão e a presença de múltiplos atores, em sua maioria com diferentes perspectivas e foco em objetivos distintos que outrora se entrelaçam, garantem o desenvolvimento formativo diferenciado a ser oferecido aos docentes atendidos pela Rede Colaborativa de Formação Continuada – RCFC.

Direcionamentos e decisões estratégicas nesse processo auxiliam a operacionalização e seus fluxos de trabalho, permitindo o alcance de desafios e qualidade de resultados e ações inovadoras. A dinâmica colaborativa, a competitividade e o compartilhamento de saberes tornam a Rede Colaborativa de Formação Continuada-RCFC, uma ampla rede de atendimento formativo, alcançando o maior público de professores e de escolas na Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

ATOS DE COLABORAÇÃO NA CAMINHADA FORMATIVA

Com o intuito de responder às novas demandas educacionais e de desenvolvimento profissional docente, a constituição de uma organização

estruturada em Rede Colaborativa interliga, articula e organiza seu ambiente focando na colaboratividade alinhavada com a resignificação de práticas e de saberes, agregando sentido e favorecendo o trabalho no coletivo entre formador, professor e outros sujeitos e contextos.

Para colaborar, é preciso compartilhar objetivos e ter metas comuns. Isto significa que é necessário flexibilizar os papéis nos grupos e enfatizar que nenhum integrante deve ser prejudicado. Esses princípios, aplicados aos processos educativos, contribuem para a aprendizagem de todos os integrantes do grupo. (RAMOS, p. 376, 2007)

No mundo das redes, sejam elas de organização, grupos ou indivíduos, destaca-se a presença da colaboração interna e externa aos ambientes onde estes elementos estão inseridos para agregar valor, garantir competitividade e transferir conhecimentos.

Por isso, é uma complexidade a questão de se conceituar Redes em diferentes contextos, pois ela está presente nas áreas da administração, da física, da engenharia, da educação e cada uma baseada em uma perspectiva de acordo com sua realidade contextual. Segundo Lucena (2012, p. 126), a rede não pode ser entendida apenas como “a infraestrutura tecnológica por onde circulam as informações e a comunicação, mas também como o espaço de onde emergem e se desenvolvem relações sociais, políticas, econômicas e culturais”.

Dater (2009) apresenta a Rede como uma organização formada por elementos autônomos que cooperam entre si de igual para igual, como uma forma de articulação, como vários pontos interconectados ou como simples comunidades.

Os relacionamentos inerentes às redes, consideradas como fonte de inovação, melhoram a aprendizagem aumentam o conhecimento e criam novas oportunidades. A aprendizagem em rede desenvolve aperfeiçoa as habilidades de uma forma bem flexível. (LACERDA, p.12, 2007)

As atividades formativas propostas precisam estar estruturadas colaborativamente para fortalecer a caracterização colaborativa como um dos aspectos que auxiliam na organização do trabalho, aonde o formador media esse desenvolvimento e compartilhamento nos encontros de formação.

Outra categoria que retrata os Atos de Colaboração na formação é a distribuição do tempo versus temáticas desenvolvidas em eixos e encontros, esses são benefícios claros para o grupo de trabalho e para quem recebe formação direta ou indiretamente. A minimização do retrabalho ou falha em

algum encontro que não atenda as expectativas é reduzida juntamente com a melhoria no ambiente formativo acompanhado de atos de colaboração que favoreçam a multiplicidade de benefícios.

Outros atos são detalhados ao longo do texto para uma melhor percepção a se visualizar no processo de formação Continuada, pois é de suma importância se buscar o conceito de colaboração a partir dos atos colaborativos apresentados no fazer do professor formador e nas vivências e experiências apreendidas nesse contexto em constante formação.

Todavia, o decorrer da trajetória formativa necessita de um olhar mais apurado das situações ocorridas e vivenciadas pelos pares para a priori resignificar sua prática e dar sentido em sua constituição, com o cuidado de não fortalecermos a narrativa de que, estamos carentes de propostas que respondam como desenvolver práticas pedagógicas que venham ao encontro dos desejos e necessidades do homem na Pós- modernidade. (Hengemuhle,2007, p. 23)

O professor tem necessidade de compreender o contexto onde trabalha para então pensar sobre o fazer em sala de aula, mas para isso, ele resignifica sua prática constantemente para satisfazer e entender o seu fazer. Esse movimento provoca reflexões em situar-se em expectativas e níveis de interesse. Seguindo a afirmação de Perrenoud, quando cita que é preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade. (2002, p.23)

Conforme Martins descreve sobre a trajetória formativa e sua situacionalidade consiste no como essa trajetória é desenhada em um tempo que é passado, presente e futuro e como poderá trazer sentido á própria constituição do professor, seu modo de pensar e seu fazer ao longo da vida. (2018,.p.104)

No desenvolvimento de suas atividades desde o início do mapeamento das necessidades até finalização do projeto formativo nos deparamos com uma cadeia formativa retroalimentada com atos de colaboração clarificados ao longo do percurso em ação.

A colaboração acontece quando ele colabora em uma parceria de um encontro formativo. Na busca constante da presença de um parceiro para compor seu projeto e seus encontros. A colaboração a partir da escuta das necessidades de seus pares para auxiliarem na construção e prospecção de um projeto formativo futuro. A colaboração nos encontros avaliativos, momento de expor e ter um feedback constante de suas ações projetadas

e o que o professor vislumbra durante o cenário de atuação do professor formador realizada em grupo junto aos seus pares. Hall argumenta que colaboração é, trabalhar inteligentemente com outras pessoas por uma visão e benefícios mútuos.(2018, p.8)

A colaboração na construção do plano de formação desde o planejamento ao ato de realizar a formação, é fundamental que o Plano de formação seja pensado de forma coerente, como um percurso construído, e não como uma acumulação de unidades de formação sem coluna dorsal. (Perrenoud,2002, p.25)

Todavia, nos deparamos com atos de colaboração durante todo o percurso formativo dos atuantes no grupo da Rede Colaborativa de Formação Continuada. De suma importância estamos embasados teoricamente para tratarmos sobre colaboração, atos de colaboração e como se constituem no processo de Formação Continuada. Nesse caso, segundo Lacerda, a colaboração passa por um processo de construção coletiva por troca de experiências, por um planejamento articulado envolvendo todos os segmentos da escola. (2010, p. 22.)

Nessa perspectiva, a colaboração é uma possibilidade de se romper com a linearidade e favorecer a construção do conhecimento. Entendemos a colaboração como uma ação social, na qual as pessoas se juntam com o objetivo atingir metas em comum e superar desafios. (RAMOS,2007, p. 376-380, 2007)

As questões e as percepções na trajetória processual formativa devem ser consideradas como atos de colaboração que potencializam outras vozes, outras trajetórias e outros sujeitos, assim como a participação e relação coletiva permeadas por saberes e experiências consideradas nas ações.

O movimento articula o processo reflexivo e relações coletivas e de pertença. É pertinente afirmar as possibilidades presente nesses atos presente na formação de professores. Na visão de Martins (2018, p. 101), o conceito de formação de professores:

“É um processo que se produz com a autoidentificação; não consiste em um treinamento metodológico passivo, mas imprime a necessidade do envolvimento pessoal e profissional, a participação ativa e relações com conhecimentos construídos e significados á docência. É uma formação constitutiva, um processo que nós nos reconhecemos e nós nos definimos e também definimos os outros. Uma constituição de si que é permeada por vivências, nossa própria história,

experiências passadas, comprometimentos, conhecimentos, rituais e processos da interpretação de si”.

Os atos do formador exigem uma reflexão crítica a qual parte do diálogo e escuta das necessidades, realidades e desafios enfrentados pelo professor participante do processo de Formação Continuada. Esse momento de consciência considera os diversos contextos resignificando atos pedagógicos e formativos entre os pares, se incluindo no processo de auto formação compartilhando e interagindo com o par, se entrelaçando de saberes e fazeres construídos nessa relação e no percurso formado.

O processo de formação Continuada possibilita atos que podem ser recriados, resignificados e reconstruídos como forma de se manter motivado e inspirado em todo o processo. A inspiração e motivação recebem uma carga de valores com a presença das parcerias colaborativas que perpassam nos encontros de formação e são construídas a partir da necessidade percebida pelo formador, ao longo do processo.

Os atos de colaboração na formação Continuada, permite uma dinâmica do Ser formador de maneira processual e interformativa, uma docência que implica olhar para o Outro, reconhecendo-o a partir da responsabilidade pessoal e da constituição de si. (Martins, 2018, p.259)

O movimento articula o processo reflexivo e relações coletivas e de pertença. É pertinente afirmar as possibilidades presente nesses atos. A narrativa particular em relação ao fluxo de trabalho a ser seguido por grupos colaborativos na Formação Continuada demonstra que a colaboração está intrínseca no processo.

Como tais grupos se articulam, estabelecem uma relação de cooperação mútua, efetividade e coletividade buscam a resolução de problemas através de estratégias instrumentalizadas que promovem e consolidam o Ato de Colaborar. Importante reforçar o que Capelline e Zanata defendem quanto a questão de, instrumentalizar não pode ser confundido com oferecer ao professor um manual de auto-ajuda ou de instruções de como desenvolver um bom trabalho pedagógico. (2012, p.71)

Quais atos de colaboração se revelam na caminhada formativa?

Os atos de Colaboração sinalizam ações que são norteadoras por eixos que embasam o percurso e cenário em desenvolvimento e auxiliam no enfrentamento dos desafios que compõem o processo de Formação Continuada. Para o enfrentamento dos desafios experienciados na formação os autores Friend e Cook (1990: 169) definem colaboração como “um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados

num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum. De acordo com esses autores, as condições necessárias para que ocorra colaboração são: a) existência de um objetivo comum; b) equivalência entre participantes; c) participação de todos; d) compartilhamento de responsabilidades; e) compartilhamento de recursos; e f) voluntarismo.

Elementos diferenciadores e de continuidade devem ter sintonia entre iniciativas e ações de sucessos, permitindo que as ações se tornem permanentes, sendo que o nascimento, a continuidade das ações sejam percebidas e reconhecidas pelas equipes e pelo próprio professor formador. Esse reconhecimento deve-se pela validade e sucesso no percurso com mecanismos que induzem aos atos de colaboração.

Os resultados com o processo de Rede de Colaboração mostram a potencialidade em alinhar as articulações e a busca por alcance de metas e objetivos com focos e soluções encontradas, ressignificando a vivência e as experiências. Resultando também na importância de um espaço que se configure a ação formativa, deve ter em primeira mão, a constituição da parceria colaborativa sendo entre os próprios grupos formativos ou com a presença alinhada com demais instituições.

Essa articulação retrata outro Ato de Colaboração, geralmente é realizada entre a busca e o diálogo com instituições que possam somar do planejamento a execução do encontro formativo, ampliando o universo de possibilidades de experiências e aprendizagens que a parceria colaborativa proporciona.

Cenário Formativo Coletivo e Colaborativo: que espaços são esses?

O cenário atual perpassa pelos limites e potencialidades da dimensão da atuação docente, seus bastidores muitas vezes desconhecidos em uma trama (in) voluntária e cheia de confiança, profundidade e sentido. Existe uma inseparabilidade entre o coletivo e a colaboração na prática inovadora no novo cenário educacional e formativo.

A redefinição das práticas de formação é gerada a partir do impulso-namento que as necessidades do dia a dia fazem e do entendimento dos aspectos que desencadeiam a mudança no contexto formativo considerando os desafios a partir do olhar crítico da realidade, temos esse potencial de visualizar tais elementos, que indeferem de professor para professor, permeando o dia a dia.

A propositura de estratégias de trabalho que visem o coletivo e atos de colaboração representa o impacto na prática e na realidade do contexto formativo. A nova configuração do ambiente educativo busca por referências no na atuação e papel do formador com ações comprometidas com as necessidades partir da coleta dos pontos tratados nas avaliações, ou seja, das necessidades e realidades dos professores.

O percurso da prática colaborativa revela ações e comportamentos que busquem o alcance de um objetivo em um cenário de aprendizagem colaborativa que potencializa a integração e interação entre professor – formador – aluno, resultando no processo de ensino aprendizagem de qualidade.

A geração de uma teia em um novo espaço de atuação permite a vivência de percursos colaborativos e formativos, adequando o formador, sua prática, de forma a possibilitar a construção do saber através de atividades integradas, interativas e colaborativas, que promovam ambientes educativa inovadores e com alunos ativamente envolvidos (BEELAND, 2002).

Focar nas estruturas e relações e sua correlação eu evidenciam a valorização e protagonismo no contexto educacional em uma busca desenfreada por questões e perspectivas pautadas na resolução de problemas que impactam na qualidade do ensino. As propostas de formação devem alcançar o engajamento e a vontade de mudar a prática. Problematicar para intervir. Ainda conforme Borges (1998), essa formação não acontece, ficando desvinculada dos acontecimentos escolares, sem “encaixamento” entre o conhecimento científico e a realidade escolar.

Ele ainda ressalta que essa relação deve ser como os fios de uma teia, em que não se sabe onde é o início, nem o fim, e a relação deve ser tão natural que não se precise pensar em realizá-la, haja vista que ação e reflexão devem estar interligadas diretamente todo o tempo. (BORGES, Cecília Maria F. O professor de educação física e a construção do saber. 4. ed., Campinas, SP: Papirus, 2003.)

A vantagem de se tecer o diálogo, parcerias, compartilhamento de ideias e práticas, criação de espaços de escutas, interlocução com os pares ou alianças participativas, ativas e colaborativas no processo, que visam um objetivo em comum, vem ganhando destaque no contexto educativo formativo. Esses elementos indicam a presença de um processo formativo organizado na perspectiva de Rede Colaborativa.

Faz-se necessário saber que

“A formação de professores é um processo que se produz com autoidentificação; não consiste em um treinamento

metodológico passivo, mas imprime a necessidade do envolvimento pessoal e profissional, a participação ativa e relações com conhecimentos construídos e significativos à docência. É uma formação constitutiva, um processo que nós nos reconhecemos e nós nos definimos e também definimos os Outros. (Martins, 2018, p. 101)

Com essa perspectiva, é essencial conhecer e buscar vivenciar o conceito de colaboração. Outra forma de se descrever uma rede é por meio de algumas de suas características estruturais, que se referem ao modo como os nós da rede se encontram organizados, a como se inter-relacionam e às funções que são desempenhadas por cada um. (MARIANO, 2012, p.471)

As etapas de criação, desenvolvimento, realização e avaliação dos encontros formativos devem ser elaboradas de maneira coletiva e colaborativa no cenário atual, onde os projetos de formação continuada tiveram que ser resignificados por conta da situação pandêmica mundial.

A construção de soluções nos faz refletir sobre o avanço do mundo, das pessoas e de sua formação profissional, já que a aprendizagem pautada no tradicionalismo não atende à demanda e as necessidades do educador. Quais essas demandas na escola hoje e qual contribuição do processo formativo?

As novas exigências no campo da aprendizagem requerem por diversas ângulos respostas às dificuldades dos alunos e os desafios do professor em atender e suprir tais necessidades o faz aguçar a percepção para superação de obstáculos modificando e inovando em sua prática.

“Nas últimas décadas, o movimento de transformação digital só fez aumentar as possibilidades e os desafios no campo da aprendizagem corporativa. Um novo ambiente profissional, um novo conjunto de competências a serem desenvolvidas e uma infinidade de novos recursos tecnológicos suscitam novos problemas, para os quais as soluções convencionais testadas e comprovadas já não funcionam mais”. (FILATRO, 2019, p. XIX)

Um panorama de inovações é apresentado ou selecionado pelo professor como um leque e oportunidades para ser desenvolvido alinhado a fundamentos teóricos e apresentados nos encontros de formação, como parte de um projeto que busca construir e aplicar soluções educacionais inovadoras através da parceria professor e formador.

METODOLOGIA

É perceptível a influência do contexto pandêmico atual diretamente no contexto do processo de Formação Continuada de professores, visto a amplitude dos desafios enfrentados pelos professores atuantes em um cenário atípico vivido na educação. O presente trabalho tem o objetivo de analisar a importância da Operacionalização da Rede Colaborativa de Formação Continuada na Secretaria Municipal de Manaus.

O referido estudo se estrutura a partir de uma perspectiva metodológica reflexiva e problematizadora, partindo de uma contextualização teórica – histórica e de natureza bibliográfica acerca da Formação Continuada e a Rede Colaborativa na Educação.

Como todos os demais tipos de pesquisa a bibliográfica exige do pesquisador a reflexão crítica sobre os textos consultados e incluídos na pesquisa”. (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 74). Prossequindo, analisa a operacionalização na educação, os atos de colaboração na caminhada formativa e aos cenários coletivos e colaborativos in loco, refletindo e problematizando o campo de atuação a partir de vivências experiências formativas no contexto apresentado.

Para validar esta reflexão torna-se importante trazer presente à idéia para contribuir na discussão apresentada, pesquisa bibliográfica com diversos autores tratando sobre conceitos de colaboração, formação continuada e atos de colaboração a observação de como o processo está ocorrendo in loco, ou seja, no cenário de atuação dos professores formadores que atuam na Rede Colaborativa. A revisão bibliográfica contou com os seguintes estudos: Capellini (2012), Castells (1999) Fiorentini (2004), Hengemuhle (2007), Lacerda (2010), Nóvoa (2016), Pimenta (2012), Perrenoud (2002), entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A operacionalização do processo formativo, quando efetivada com um propósito, deve constituir aspectos que descrevem sua funcionalidade, suas possibilidades no gerenciamento e realização de todas as fases propostas. Enfatiza ações concretas que superam os problemas equilibrando a eficiência no processo apontando o caminho a seguir.

No desenvolvimento de suas atividades desde o início do mapeamento das necessidades até finalização do projeto formativo nos deparamos com

uma cadeia formativa retroalimentada com atos de colaboração clarificados ao longo do percurso em ação e realizados em diversos contextos em formação em serviço, virtual e in loco.

Em uma perspectiva de construção, validar e tornar eficiente os valores contextuais, seus espaços plurais e os discursos e seus significados que norteiam a trajetória e a condição de Ser professor formador nesse cenário, torna-se de grande valia a importância de conhecer como se realiza e se estrutura as ações formativas e sua operacionalização.

A vantagem de se tecer o diálogo, parcerias, compartilhamento de ideias e práticas, criação de espaços de escutas, interlocução com os pares ou alianças participativas, ativas e colaborativas no processo, que visam um objetivo em comum, vem ganhando destaque no contexto educativo formativo. Elementos como esses, se cumpridos de fato e de direito juntamente com outros aspectos que constituem um processo formativo continuado, indicarão a consolidação de um processo organizado na perspectiva de Rede Colaborativa de fato e de direito.

CONCLUSÃO

O exercício da operacionalização no contexto de Formação Continuada mapeia as necessidades, monitorando-as e permitindo um planejamento e desenvolvimento de demandas em um cenário onde as tendências se flexibilizam a partir de uma estrutura que deve ser altamente planejada e organizada com base nas necessidades do professor e de como o formador irá atuar nessa construção.

Com o intuito de responder às novas demandas educacionais e de desenvolvimento profissional docente, a constituição de uma organização estruturada em Rede Colaborativa interliga, articula e organiza seu ambiente focando na colaboratividade, alinhada com a resignificação de práticas e de saberes, agregando dando sentido e favorecendo o trabalho no coletivo entre formador, professor e outros sujeitos e contextos.

Todavia, nos deparamos com atos de colaboração ocorrendo de maneiras pontuais, individuais e ou coletivos durante todo o percurso formativo dos atuantes no grupo da Rede Colaborativa de Formação Continuada. De suma importância estar embasados teoricamente para tratarmos, discutirmos criticamente e refletirmos sobre colaboração, atos de colaboração e como se constituem no processo de Formação Continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu concluir que o processo de Formação Continuada organizada estruturalmente em Rede Colaborativa, possui em sua coluna dorsal, ligada a grupos de trabalho, um detalhamento de composição de suas ações de maneira colaborativa, individual e coletiva em ações pontuais que, necessitam da integração do fluxo de trabalho em busca da qualidade e eficiência, maximizando estratégias formativas potencializadoras em Rede Colaborativa

Essas tessituras convergem na produção de um processo dialógico apontando a constituição do cenário formativo em Rede Colaborativa como espaço de conhecimento e relações, configurando-se como espaço de referências plurais de sujeitos, realidades e saberes.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, F. C. A.; SANTORO, F. M.; BORGES, Marcos R. S.; SANTOS, N. Cooperação e aprendizagem on-line. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAPELLINE, V. L. M. F.; ZANATA, E. M. Instrumentalização do Professor e Colaboração: uma parceria inclusiva. In: Inclusão Escolar: Pesquisando Políticas Públicas, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Zaniolo, Leandro Osni; Dall'Acqua. Jundiaí, Paco Editorial:2012.

CASTELLS, M. Sociedade em Rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999. V.1

DATER, DEPARTAMENTO DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL. Redes Temáticas de DATER. Secretaria da Agricultura Familiar – SAF. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2009.

HALL, L. Michael. O líder colaborativo: o desafio máximo da liderança. 1ed. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2018.

FIORENTINI, D. “Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?” In: BORBA, M. C. e ARAÚJO, J.L. Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte, MG: Editora Autentica, 2004.

FIORENTINI, D. Quando acadêmicos da Universidade e professores da escola básica constituem comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D; GRANDO, R.C.; MISKULIN, R.G.S.(Org). Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática. 1. Ed. Campinas; Mercado de Letras, 2009. V.1, p.233- 255.

FRIEND, M. & Cook, L. (1990). Collaboration as a predictor for success in school reformo. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 69-86.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 5. Ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2013.

LACERDA, V. T. L. *Tecnologias Colaborativas: proposta de modelo de rede temática para evasão e retenção na UFPE*. 2010.

LUCENA, S. *Educação e TV digital: situação e perspectiva*. Maceió: Edufal, 2012.

LUCENA, S.; SANTOS, SANDRA VIRGÍNIA, C. A; DOMINGUES, Arlene Araújo Domingues Oliveira. *Espaços Multirreferenciais de Aprendizagem em Redes Colaborativas*. In: *Espaço de aprendizagem em redes colaborativas e na era da modalidade / organização [de] Simone Lucena, Marilene Batista da Cruz Nascimento, Paulo Boa Sorte – Aracaju/SE: EDUNIT, 2020. 391p. : il. : 22cm. 1ª Edição.*

MARTINS, Adriana Cláudia. *Processo formativo de professores de Língua Inglesa: ser formador e ser professor sem alíbeas*. 1º ed. Jundiá – SP: Paco Editorial, 2018.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, A. A formação de professores à luz da escola do futuro. In: *Congresso iberoamericano de humanidades, ciências e educação: políticas de formação nos países iberoamericanos, II*, 2016, Criciúma, SC.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e Atividade docente*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZEICHNER, K. Repensando conexões entre formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: . Acesso em: 02 mai. 2017.

PERRENOUD, Philippe. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAMOS, Daniela Karine. Sobre Professores, Colaboração E Tecnologias: Reflexões Sobre Os Processos Colaborativos E O Uso Da Tecnologia Na Educação. ETD – Educação Temática Digital , Campinas, v.9, n.1, p.375-392, dez. 2007 – ISSN: 1676-2592.

HENGEMUHLE, Adelar. Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROSATELLI, M. C. et al. Ambientes de apoio à aprendizagem cooperativa. In: RAMOS, E. M. F. (Org.). Informática na Escola: um olhar multidisciplinar. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

SANCHES, Isabel. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. Revista Lusófona de Educação, 19, 2011.

REESCRITA TEXTUAL NO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

LUAN TALLES DE ARAÚJO BRITO

Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Especialista em Ciências da Linguagem pela (UEPB), Graduado em Letras pela (UEPB); Professor efetivo de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no IFRN - *Campus Pau dos Ferros*, luan.brito@ifrn.edu.br;

GERSON SOUSA FÉLIX TEIXEIRA

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Especialista em Linguística Aplicada pela Faculdade Entre Rios do Piauí (FAERPI); Graduado em Letras Português e em Pedagogia pela UESPI; Professor efetivo da Seduc de Luis Correia- Piauí, gersonfelix88@hotmail.com.

RESUMO

O presente trabalho objetiva relatar e discutir uma intervenção pedagógica realizada com estudantes de 1º ano de ensino médio, de uma escola da 8ª Gerência Regional de Educação da rede pública estadual da Paraíba, na disciplina de Língua Portuguesa, no ano de 2019. As atividades desenvolvidas e a discussão proposta se assentam nos aportes teóricos da concepção sociointeracionista da escrita, com base em Antunes (2003), da sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004) e da metodologia de reescrita textual discutida por Suassuna (2014), fazendo ponte com os pressupostos de Marcuschi (2007, 2010), Wachowicz (2012), Koch e Elias (2014), relacionados à produção e à avaliação de textos. Os resultados da intervenção empreendida podem ser considerados positivos, uma vez que os estudantes participaram de forma produtiva nas atividades propostas, colaboraram na reelaboração textual conjunta realizada em sala de aula e desenvolveram importantes habilidades linguísticas no que corresponde ao domínio do gênero conto e ao emprego da reescrita como uma etapa fundamental do processo de produção textual.

Palavras-chave: Intervenção pedagógica, Ensino médio, Sequência didática, Produção textual, Reescrita.

INTRODUÇÃO

Este artigo, como o próprio título sugere, apresenta um relato de experiência de ensino e de aprendizagem ocorrida em um contexto específico de sala de aula. De antemão, deixamos claro para o nosso leitor que a prática pedagógica aqui relatada não tem a pretensão de se configurar como um “modelo”, uma vez que diversos fatores influenciam no êxito ou não de determinadas práticas educativas. Em outras palavras, o que pode gerar resultados positivos em uma sala de aula, pode não ser tão eficaz em outro contexto, com outros sujeitos.

Por outro lado, a importância deste artigo encontra-se justamente no fato de as atividades nele tratadas advirem de um projeto de intervenção pedagógica o qual, em uma avaliação geral, atendeu aos objetivos pré-estabelecidos, uma vez que contribuiu para o desenvolvimento da competência comunicativa escrita de estudantes de ensino médio e, inclusive, foi premiado pelo programa “Mestres da Educação”, do Governo do Estado da Paraíba¹.

É possível dizer que os leitores-docentes deste artigo podem, a partir de uma leitura crítica, melhorar e adaptar à sua realidade educacional o que aqui é apresentado. Além disso, trazer à baila a discussão em torno da retextualização como uma estratégia proveitosa para o ensino de produção textual, divulgando práticas exitosas de aprendizagem envolvendo a (re)escrita de textos, é deveras relevante haja vista a importância dada ao domínio da escrita em provas de concursos públicos, processos e exames seletivos, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O presente trabalho tem, portanto, um duplo objetivo, já que relata e, ao mesmo tempo, discute a contribuição da forma dialógica de mediação pedagógica na formação de habilidades de enunciação de estudantes em processo de desenvolvimento da prática de escrita formal.

Além de resumo e introdução, este artigo apresenta ainda três tópicos importantes. No primeiro tópico, intitulado “Metodologia”, sistematizamos

1 O “Prêmio Mestres da Educação” é uma iniciativa do governo estadual da Paraíba que anualmente, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação da Ciência e Tecnologia, fomenta, seleciona, valoriza e premia práticas pedagógicas exitosas no âmbito da Educação Básica da referida rede de ensino. O resultado do prêmio de 2019, o qual comprova a premiação do projeto aqui parcialmente relatado, pode ser conferido em: <http://www.sec.pb.gov.br/premios/>

o percurso da intervenção pedagógica relatada, bem como justificamos o recorte metodológico feito no relato analítico aqui desenvolvido. No segundo tópico, denominado “Resultados e discussão”, apresentamos a concepção de linguagem que ancora a intervenção realizada. São discutidos, ainda, os pressupostos da sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004) e da metodologia de reescrita textual defendida por Suassuna (2014), entre outros aspectos relacionados a esse campo de discussão. Além disso, analisamos dados coletados junto a uma turma de 1º ano do Ensino Médio, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de produção textual pautada no procedimento de reescrita. Na parte final, seguem-se as considerações finais, bem como as referências das obras que embasaram a realização do trabalho.

METODOLOGIA

Para uma melhor compreensão da intervenção pedagógica aqui discutida, torna-se importante saber as suas motivações. Gostaríamos de destacar que o planejamento e a execução dessa intervenção advém de um olhar atento para a realidade educacional na qual um dos autores deste trabalho atuava como professor do componente curricular Língua Portuguesa.

A experiência que ora relatamos ocorreu no ano de 2019 na instituição pública E. E. E. F. M. Olívia Saraiva Maia, localizada no município de São José do Brejo do Cruz, pertencente à 8ª Gerência Regional de Educação do estado da Paraíba. Nessa época, a escola supramencionada possuía 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.

Por meio da análise e da correção dos textos produzidos pelos estudantes ao longo do 1º bimestre do ano letivo de 2019, foram constatados diferentes problemas de escrita, no que diz respeito a desvios de ortografia e de pontuação, falta de coesão e de coerência textual, adequação ao gênero textual, entre outros. Além do mais, era habitual que, durante todo ano letivo da educação básica estadual paraibana, os estudantes participassem de diferentes concursos de redação, seja os realizados pela própria Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (como é o caso do *Se Liga no ENEM*), seja os que ocorriam em âmbito federal (como a *Olimpíada de Língua Portuguesa*, o *Concurso de Desenho e Redação da CGU*, e o *Jovem Senador*).

Levando em conta essa realidade, foi realizada uma intervenção pedagógica nas turmas de 1º, 2º e 3º ano de ensino médio, com o propósito de

aprimorarmos nossas estratégias de ensino e, principalmente, potencializar o aprendizado dos estudantes no que diz respeito à produção textual escrita², de modo que eles pudessem superar as dificuldades de escrita diagnosticadas e apresentar um bom desempenho nos referidos concursos de redação. Por isso, é possível afirmar que este trabalho se classifica, metodologicamente, como uma pesquisa-ação, uma vez que esta se apresenta principalmente como “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, podemos dizer que a experiência advinda da execução do projeto repercutiu qualitativamente em nossa prática pedagógica e, conseqüentemente, na aprendizagem de nossos alunos, uma vez que o processo investigativo realizado nos auxiliou a refletir criticamente sobre o contexto educacional no qual estávamos inseridos.

Um detalhe importante de ser reiterado é o fato de que o projeto abrangeu três turmas do ensino médio regular da escola mencionada anteriormente, porém, por uma questão de recorte metodológico, discutiremos neste trabalho apenas uma das várias intervenções realizadas na turma de 1º ano, envolvendo o trabalho com o gênero textual conto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, é de suma importância deixarmos claro a concepção de linguagem que ancora não só a intervenção realizada em sala de aula, mas também as discussões propostas no presente artigo. Partimos, pois, de uma concepção interacionista da linguagem, conforme a qual “as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas” (ANTUNES, 2003, p.41). Seguindo esse pressuposto interacionista, podemos conceber a escrita metaforicamente como um encontro no qual há um amálgama de vozes, um envolvimento de sujeitos que dialogicamente se posicionam frente a diferentes temas. Para Koch (2002, p. 17), por exemplo, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos [...]”.

2 Embora o presente trabalho se dedique à análise de atividades desenvolvidas no 1º ano, mencionamos nesta parte outras turmas para deixar claro para o leitor o contexto da interação aqui discutida e que ela faz parte de uma ação pedagógica mais abrangente.

Sendo assim, não podemos olhar para a atividade produção textual como algo que está presente na sala de aula para simplesmente cumprir a carga horária do componente curricular ou que tem como foco maior a correção realizada pelo professor e o apontamento dos “erros” cometidos pelos estudantes. É necessário conceber, planejar e executar essa atividade levando em conta os princípios interacionais e dialógicos imbricadas nela, fazendo o estudante perceber diferentes fatores que estão envolvidos em uma produção textual, como o interlocutor, as intencionalidades, motivação e finalidade social, conforme defendem diversos trabalhos da Linguística Aplicada contemporânea e os documentos oficiais de ensino (como a BNCC).

A escrita, no âmbito escolar, precisa ser encarada como um exercício processual, uma vez que

[...] elaborar um texto é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita (ANTUNES, 2003. p. 54).

Nessa perspectiva, podemos notar que a produção textual não deve ser tomada como um produto totalmente acabado, mas como algo suscetível de constante aprimoramento, haja vista sua natureza processual formada por diferentes etapas que vão desde a delimitação do tema, dos objetivos, interlocutores, linguagem adequada, gênero, até à escrita, revisão e reescrita (ANTUNES, 2003).

De modo geral, há uma importante relação entre os procedimentos adotados pelos professores em sala de aula e os resultados de aprendizagem de seus alunos. Isso não é diferente quando se trata da qualificação da escrita discente. A visão de que a prática de produção textual se encerra após a correção do texto pelo docente já é bastante ultrapassada e contra-producente. Por outro lado, o processo de revisão e de reconstrução do texto do aluno é uma etapa fundamental para a formação de um sujeito escritor competente, pois assim a avaliação do texto do aluno assume a função de “refletir sobre os saberes construídos com vistas à revisão do ensino e da aprendizagem, e não como um ‘identificar erros’ com vistas ao estabelecimento de uma medida para o aluno” (MARCUSCHI, 2007, p. 66).

É importante deixar claro que a etapa de revisão textual não se limita a uma mera listagem de erros, pois diferencia-se da simples correção, afinal:

Avaliar uma redação não é simplesmente observar se ela está escrita de modo correto, não é acionar a gramática como árbitro absoluto, mas é observar os fenômenos em uso (inclusive os relacionados à análise linguística) e os efeitos de sentido provocados pelo texto, tendo em vista seu espaço de circulação. Isso significa que a avaliação de redações só exercerá uma função formativa se, efetivamente, contribuir para que os alunos construam, consolidem e ampliem sua capacidade como escritores letrados, autônomos, críticos e historicamente situados (MARCUSCHI, 2007, p. 76).

De acordo com o autor, a etapa de avaliação do texto do aluno é de suma importância, porém essa ação avaliativa não se detém aos aspectos prescritivos da gramática normativa, ultrapassa-os. Evidentemente tais aspectos devem ser explorados pelo docente quando houver necessidade, uma vez que o domínio da norma-padrão se faz necessário para a elaboração de textos pertencentes a situações comunicativas marcadas pelo registro formal da linguagem. No entanto, o docente e, conseqüentemente, o aluno devem estar atentos para a dimensão semântica e discursiva da produção textual, principalmente no que corresponde aos efeitos de sentido³.

Nesse contexto, a produção escrita é planejada, praticada e avaliada em uma perspectiva processual e interativa na qual o estudante “assume o papel de leitor crítico do próprio texto, explicita seus conhecimentos e dúvidas, procura soluções, raciocina sobre o funcionamento da língua, podendo, assim, aprender de forma mais duradoura as peculiaridades da escrita” (SUASSUNA, 2014, p. 121). Essa metodologia de trabalho desenvolve a criticidade do aluno, o qual assume o papel de corresponsável no aprimoramento de sua expressão escrita, a qual deixa de ser uma ação meramente mecânica de escrever qualquer coisa ou passar o texto a limpo para a obtenção de uma nota, pois o foco do processo de retextualização é essencialmente qualitativo.

3 É importante ressaltar que entendemos “efeitos de sentido” numa perspectiva pecheutiana. Essa expressão foi usada por Pêcheux (1997, p. 82) para designar, em sua época, uma nova categoria nos estudos da linguagem, o discurso. Através dela, Pêcheux (1997) formula uma crítica a modelos fechados de comunicação, de sentidos unilaterais centrados no enunciador. Para o autor, a língua(gem) não é transparente e os enunciados, a partir de determinadas condições de produção, produzem “efeitos de sentido” diversos que ele denomina de discurso.

Considerando o fato de os estudantes participantes da intervenção aqui focalizada não terem, na época, muita experiência com a produção textual de contos, percebemos a necessidade de elaboração de uma sequência didática envolvendo o gênero supramencionado. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, seguindo os pressupostos desses autores, propusemos atividades que fornecessem condições e mais segurança para a produção textual do gênero conto.

Schneuwly e Dolz (2004) também concebem o texto como um objeto a ser reescrito sucessivas vezes e defendem que a atividade de produção textual organizada por meio de uma sequência didática favorece o trabalho com a reescrita em sala de aula. De modo geral, a estrutura básica da sequência didática proposta pelos autores supracitados é composta pelas seguintes etapas:

- *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).

Nessas etapas, o texto é trabalho como algo processual que pode ser aprimorado a partir da revisão e da reelaboração. Seguindo essa linha de raciocínio, a intervenção pedagógica relatada e analisada a partir do próximo parágrafo foi estruturada a partir de uma sequência didática elaborada com base nessa proposta teórico-metodológica de Schneuwly e Dolz (2004). Sua aplicação, conforme mencionado na metodologia, ocorreu junto aos alunos de uma turma de 1º ano de Ensino Médio regular da Educação Básica.

O trabalho com a produção textual pautada na prática da reescrita textual aconteceu na turma de 1º ano desde o 1º bimestre do ano letivo de 2019. Como de praxe, antes de as aulas iniciarem tivemos a tarefa de construir o plano anual com os conteúdos, habilidades e metodologias a

serem trabalhados nessa turma. Dentre os conteúdos voltados especificamente para a produção de textos, selecionou-se os seguintes: gêneros e tipos textuais; conto; crônica; manifesto; debate; reportagem; resumo; texto dissertativo-argumentativo.

Nesse sentido, é nítida a preocupação do professor com um processo de ensino-aprendizagem marcado pela diversidade de textos que circulam socialmente. Evidentemente, a escolha dos gêneros textuais mencionados teve como critério principal os que eram contemplados no livro didático de Língua Portuguesa, embora o docente não tenha se restringido apenas ao manual didático, tendo assumido a postura tão necessária de pesquisar outras fontes de consulta e de preparar materiais complementares. Vale destacar que a escolha conteudista pautada especialmente, e não exclusivamente, no livro didático ocorreu por causa das precárias condições estruturais da escola onde as ações foram desenvolvidas. A instituição contava com um pequeno acervo de livros, mas não possuía biblioteca, nem computadores e internet disponíveis para os alunos.

Conforme exposto anteriormente, a metodologia empregada no desenvolvimento da intervenção pedagógica estava pautada na sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004). Sendo assim, todas as ações relacionadas à produção textual, na referida turma, foram executadas tendo em vista as quatro (04) etapas básicas da sequência didática dos autores supracitados: *apresentação da situação*; *produção inicial*; *módulos*; e *produção final*.

Inicialmente discutimos com os discentes a diferenciação entre “gênero textual” e “sequências textuais”. Para tanto, as contribuições de Marcuschi (2010) foram fundamentais e embasaram nossa prática de ensino. A partir de leitura e discussão do livro didático e de materiais por nós preparados, levamos os estudantes a entender a relação entre essas categorias, uma vez que “a distinção entre [essas] duas noções nem sempre [são] analisadas de modo claro [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 22). Não pense o leitor que, com isso, recorreremos a uma abordagem tradicional desses conceitos, uma vez que o foco maior da discussão foi possibilitar aos estudantes a compreensão que os diversos gêneros textuais apresentam características temáticas, composicionais, estilísticas e funcionais em decorrência de fatores como interlocutor, propósito comunicativo, função social.

Em seguida, trabalhamos junto aos alunos os principais elementos das narrativas literárias, tendo por base a leitura, a discussão e a resolução de exercícios de interpretação textual de contos como “O homem nu”, de Fernando Sabino, “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos, entre outros.

As discussões e atividades empreendidas nessas aulas possibilitaram aos alunos o entendimento de que os diferentes tipos de conto que circulam socialmente são formados por propriedades composicionais, funcionais, estilísticas e temáticas específicas e que, além disso, eles são constituídos por sequências textuais⁴ marcadas por propriedades linguísticas específicas que atendem a propósitos sociocomunicativos.

Após os estudantes terem apreendido essas noções, propusemos uma discussão sobre as sequências textuais narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e injuntiva, conforme discutidas por Marcuschi (2010), Koch e Elias (2014), com o objetivo de fazer com que os estudantes pudessem perceber a presença e a funcionalidade dessas sequências no gênero conto e como o uso delas acarreta diferentes efeitos de sentido. Em relação às sequências textuais, torna-se relevante atentarmos para a seguinte conceitualização:

As sequências, por seu turno, são segmentos relativamente fixos que compõem os diferentes e vulneráveis gêneros da nossa sociedade. Como entidades de construção textual, as sequências são elementos abstratos em razão de que não existem isoladamente na vida real das relações comunicativas, e ao mesmo tempo concretos, pois preveem estruturas linguísticas características. (WACHOWICZ, 2012, p. 52).

Nessa perspectiva, concordamos com a autora no que diz respeito ao caráter abstrato das sequências textuais, uma vez que elas, funcional e comunicativamente, não “existem” isoladamente, mas se organizam para formarem os diversos gêneros textuais. Por esta razão, a escolha metodológica de trabalhar, em sala de aula, o uso e a funcionalidade das sequências textuais no gênero conto levou em conta essa problemática, fazendo com que os estudantes atentassem para outros detalhes linguísticos associados ao gênero em questão. Em uma das atividades, por exemplo, apresentamos aos estudantes o mesmo conto em duas versões diferentes.

Num primeiro momento, adaptamos e apresentamos para a turma o conto popular “A árvore da Miséria” sem as sequências descritivas. Num segundo momento, os estudantes tiveram acesso à versão original, compararam as duas versões e perceberam os efeitos de sentido provocados pelo uso das sequências descritivas. Os alunos afirmaram, inclusive, que as sequências descritivas tornam o texto mais dinâmico e prendem mais

4 Neste artigo, empregamos os termos “sequência textual” e “tipo textual” como sinônimos.

a atenção dos leitores. Por conseguinte, o propósito maior de discutirmos esses aspectos foi possibilitar aos estudantes a análise do caráter “concreto” dos tipos textuais, o qual também é defendido por Wachowicz (2012), e construíssem assim um conhecimento solidificado das sequências a fim de utilizá-las de modo adequado, funcional e produtivo em seus textos sempre que necessário.

Reiteramos, inclusive, que essa prática pedagógica levou em consideração a postura teórico-conceitual adotada por Cavalcante (2016), segundo a qual os gêneros textuais apresentam heterogeneidade composicional com relação às sequências textuais. No entanto, embora os textos, de modo geral, resultem da combinação de diferentes sequências textuais, há reconhecidamente uma sequência dominante “à qual se organizariam as demais sequências *dominadas*, ou *inseridas*” (CAVALCANTE, 2016, p. 63, grifos da autora).

As discussões e atividades até aqui relatadas serviram de suporte para consolidarmos a primeira etapa de nossa sequência didática, a *apresentação da situação* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Assim, os alunos foram solicitados a produzir um conto levando em consideração as instruções dadas na atividade apresentada no Quadro 01:

Quadro 01: Proposta de produção textual

Agora que você já estudou diferentes especificidades do gênero conto, escreva um **conto** *inspirado* na notícia abaixo. Seu texto deverá ter um **título** e, no mínimo, **15 linhas**.

Uma cadela vira-lata que acabara de dar cria salvou no Quênia um bebê recém-nascido e abandonado no meio do mato. Ela achou o bebê a cerca de um quilômetro do cesto onde estava a sua própria ninhada. Atravessou a cerca de arame farpado e, sem machucar a criança, carregou-a pela boca e a deixou junto aos seus filhotes. A criança foi encontrada e hospitalizada. Foi batizada de Angel pelas enfermeiras.

IstoÉ. São Paulo. Editora Três, 18 de maio de 2005.

Fonte: Atividade elaborada pelo professor em 2019

Como se observa, a proposta de produção textual pode ser considerada simples. No entanto, consideramo-la adequada à etapa de *produção inicial* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e concomitantemente àquele momento, uma vez que era a primeira produção de texto solicitada na turma e serviu até mesmo como uma sondagem dos problemas e necessidades de escrita dos discentes.

Após a entrega dos textos, o docente realizou a correção e, por meio desta, selecionou alguns trechos considerados problemáticos do ponto de vista da adequação de aspectos como: adequação ao gênero, uso proficiente de sequências textuais, intencionalidade, coesão, coerência, acentuação, pontuação, concordância verbo-nominal, regência, etc. Esses trechos foram digitados, impressos e entregues aos alunos, desenvolvendo-se assim a terceira etapa da sequência didática que, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 91), deve ser organizada de modo a se trabalhar os problemas detectados na primeira produção, oferecendo aos estudantes “instrumentos necessários para superá-los”.

Dentre os trechos inadequados trabalhados, gostaríamos de destacar os seguintes:

Quadro 02: Problemas de escrita

Certa vez um homem chamado João Pedro, passeava com o seu cachorro no parque, João Pedro (o dono do cachorro) era um policial, e seu cachorro era um cão treinado, onde os dois passeavam, estava tendo um assalto com uma velhinha, o policial João Pedro ao se deparar com essa situação reagiu de imediato. [...]

Em uma noite chuvosa, havia uma moça chamada Helena, ela estava grávida, iria ser mãe solteira pois seu namorado ao saber que ela estava grávida abandonou ela. Ela era orfão de mãe e pai, os pais dela faleceram a um mês atrás. Ela morava em uma cabana na floresta, ela era muito sozinha. [...]

Fonte: Redações de alunos produzidas em 2019

O Quadro 02 apresenta excertos de duas redações de estudantes de 1º ano do ensino médio. Um aspecto que chamou nossa atenção foi o cuidado que os alunos demonstraram ter com relação a dois elementos característicos da sequência narrativa, o tempo e o espaço. Essas categorias haviam sido discutidas na primeira parte da sequência didática e foi positivo perceber que os estudantes estavam atentos para a importância desses elementos em uma narrativa literária, como é possível notar em: “Certa vez”; “no parque”; “Em uma noite chuvosa”; “cabana na floresta”.

Por outro lado, foram identificados, nos enunciados do Quadro 02, alguns problemas de escrita, sobressaindo-se os de ordem da referência, que, segundo Koch e Elias (2014), é um processo comum na atividade de escrita, afinal quando escrevemos fazemos referência a algo, alguém, fatos, sentimentos e retomamos esses referentes. Sendo assim, “[...] a referência, bem como a progressão referencial, consiste na construção e reconstrução de objetos de discurso” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 133-134).

No primeiro exemplo do Quadro 02, fica evidente a retomada de referentes por meio da repetição de palavras, como é o caso do nome próprio “João Pedro”, o qual designa o protagonista da narrativa. No início do trecho, o autor afirma que o personagem “passeava com o seu cachorro” e logo em seguida reitera a posse do animal ao afirmar “João Pedro (o dono do cachorro)”. Ora, o uso do pronome possessivo “seu” na expressão “seu cachorro” já evidencia o sentido de posse. Desse modo, a expressão usada entre parênteses configura-se como uma redundância. Além do problema apontado, verificamos também inadequações de pontuação que acabavam prejudicando a organização coesa e coerente do texto, como se observa na construção: “e seu cachorro era um cão treinado, onde os dois passeavam, estava tendo um assalto com uma velhinha, o policial João Pedro [...]”. Neste caso, o uso adequado da pontuação contribuiria para a legibilidade do enunciado.

Similarmente, o segundo trecho evidencia a dificuldade do outro estudante em realizar de forma hábil e proficiente a progressão referencial (KOCH; ELIAS, 2014) em seu texto. Por isso, houve a ocorrência de uso do pronome “ela”, em referência à personagem “Helena”, seis (06) vezes em uma porção textual de breve extensão. Além de inadequação no que se refere à acentuação e à concordância nominal de gênero do vocábulo “órfão”, percebemos problemas de coesão provocados pelo uso indevido da pontuação e ainda uma incoerência motivada pelo emprego de informações redundantes, como na construção “Ela era órfão de mãe e pai, os pais dela faleceram a um mês atrás”. Evidentemente, pareceu-nos que o autor do texto quis enfatizar a morte dos pais da personagem, dando assim uma maior carga dramático-emotiva à narrativa, porém a forma através da qual isso foi textualizado na redação não deixa de apresentar uma certa repetição desnecessária, já que após deixar claro que a personagem era órfã “de pai e mãe”, o aluno acrescentou “os pais dela faleceram [...]”.

Dito isto, ressaltamos que após a entrega do material com os trechos problemáticos, propomos aos alunos a leitura e a reelaboração coletiva. Nesse momento, foi explicado aos alunos que o procedimento de reescrita deveria ser empregado para melhorar os trechos selecionados e, depois, por extensão, seus textos. A “essência” das informações veiculadas deveria ser mantida, o objetivo era detectar e eliminar não apenas desvios de norma padrão, mas também problemas que prejudicavam a leitura e que afetavam a qualidade dos textos do ponto de vista da coesão, coerência, dos efeitos

de sentidos pretendidos/provocados com os usos de determinadas palavras e expressões.

Dessarte, o docente lia o trecho e, em seguida, perguntava aos estudantes se eles conseguiam identificar alguma inadequação. Felizmente, houve uma participação significativa dos estudantes nessa etapa da sequência didática. À medida que os alunos sugeriam determinada mudança, o docente questionava a turma, comparando a sugestão com a primeira versão, levando em conta que é na tentativa de “responder aos questionamentos do professor e dos pares que o aluno propõe novas versões para a sua produção, para o que terá de desenvolver e acionar estratégias linguísticas e discursivas as mais diversas” (SUASSUNA, 2014, p. 121). Após a concordância, o professor escrevia no quadro a nova versão de cada enunciado.

Por meio do diálogo e da colaboração dos estudantes, os trechos do Quadro 02 foram assim reescritos:

Quadro 03: *Rescrita textual*

Certa vez um homem chamado João Pedro passeava tranquilamente com o seu cachorro na praça central de São José do Brejo do Cruz. Ele era policial e seu cão era treinado. Os dois estavam passeando ali e se depararam com uma situação inusitada: uma velhinha acabara de ter sua bolsa roubada por um meliante. Ao perceber isso, João Pedro reagiu de imediato. [...]

Em uma noite chuvosa, uma moça chamada Helena estava sozinha em sua residência, uma cabana no meio da floresta. Ela estava grávida e, ainda por cima, iria ser mãe solteira, pois seu namorado a abandonara ao saber da gravidez. Além disso, seus pais tinham morrido há pouco menos de um mês, o que tornava sua solidão ainda mais incômoda. [...]

Fonte: Trechos reescritos coletivamente (2019)

Como se verifica no Quadro 03, a rescrita coletiva possibilitou uma melhora significativa na qualidade dos trechos discutidos. Podemos perceber que os dois trechos reescritos, que se configuram como introduções de contos, não apresentam mais os problemas encontrados em suas respectivas versões iniciais. A operação conjunta realizada em sala de aula ante o material linguístico em debate permitiu aos alunos uma reflexão acerca do processo de escrita, a qual repercutiu na construção de enunciados não apenas adequados à norma padrão, coesos e coerentes, mas também mais expressivos. Além disso, notamos uma melhora no que tange à progressão referencial, a qual foi obtida através do uso de diferentes recursos. No primeiro trecho, destacamos o uso de sinônimos (“cachorro” e “cão”) e o emprego de uma remissão prospectiva, em que os dois-pontos introduzem a explicação acerca da “situação inusitada” e, ao mesmo tempo, imprimem um

efeito de suspense na narrativa. No segundo trecho, verificamos: o uso da expressão apositiva “uma cabana no meio da floresta”, a qual explica a “residência” da personagem; o emprego da elipse na construção “iria ser mãe solteira” e dos pronomes “seu”, “a”, “seus”, “sua” que, anaforicamente, retoma o referente “Helena” ao longo do enunciado.

Após a reelaboração coletiva desses e dos demais trechos do material preparado pelo professor, foram ministradas algumas aulas com foco nos principais problemas detectados nas redações dos estudantes. Em seguida, os alunos receberam seus contos com as correções do professor e foram orientados a reescreverem-nos, em sala de aula, adotando a mesma postura de reescrita praticada na proposta metodológica da correção conjunta realizada anteriormente, iniciando assim a última etapa da sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004), correspondente à *produção final*. Em suma, a correção conjunta serviu, entre outros aspectos, para introduzir os alunos nessa prática tão importante que é a reescrita textual, afinal, conforme relatado pela maioria dos alunos no início da intervenção, eles não tinham o hábito de reescreverem seus textos depois que seus professores corrigiam e devolviam-nos.

Ressaltamos que, após a reescrita individual, as produções finais foram entregues ao professor e este realizou mais uma leitura crítica a fim de verificar se, de fato, os alunos haviam superado as inadequações da primeira produção. A maioria dos problemas foram superados, surgiram outros, porém, de modo geral, o resultado da reescrita foi bastante produtivo no que corresponde às habilidades de comunicação escrita dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, podemos dizer que as atividades realizadas no âmbito do projeto valorizaram um processo de ensino e aprendizagem contextualizado, uma vez que partiram das *necessidades* dos estudantes visando chegar às suas *possibilidades* de aprendizagem e de domínio da modalidade escrita de sua língua materna. Em outras palavras, a prática constante de escrita e reconstrução textual permitiu um trabalho que teve como gênese as inúmeras dificuldades apresentadas nos textos dos alunos. Esses sujeitos puderam autoavaliar a qualidade do que produziram textualmente, ao passo que recebiam orientação docente em relação ao que precisava ser melhorado e, assim, puderam amadurecer a sua escrita por meio da produção de versões melhoradas do texto inicial.

O procedimento de reelaboração textual teve o intuito de alterar o dizer escrito dos alunos, focalizando não apenas problemas relacionados aos aspectos formais (convenções e normatizações), mas especialmente ao caráter funcional e interacional da escrita na construção adequada de sentidos. Isso possibilitou aos discentes envolvidos assumirem o papel de leitores críticos dos textos de seus pares, bem como de suas próprias produções, explicitando seus conhecimentos e dúvidas, buscando soluções por meio do raciocínio acerca do funcionamento da língua.

Devido aos limites de tamanho impostos a este gênero científico-acadêmico, tornou-se inviável o relato das demais atividades de produção e reescrita textual realizadas na turma aqui enfocada. Todavia, esperamos que o leitor entenda este trabalho como uma nuance expositivo-analítica do que foi feito, inicialmente, no âmbito de um projeto de intervenção pedagógica mais abrangente, o qual contemplou outros diversos procedimentos e estratégias didáticas.

Neste sentido, esperamos que a discussão apresentada ao longo deste trabalho contribua, de alguma forma, para o desenvolvimento de novas pesquisas relacionadas à avaliação e à reescrita de textos escolares. Em relação ao impacto pedagógico, esperamos que os sujeitos docentes que porventura leiam nosso trabalho, possam refletir sobre como está acontecendo a sua mediação no que corresponde ao trabalho com a produção textual. Que os docentes possam reconhecer a retextualização como uma alternativa metodológica possível para o desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas indispensáveis à produção de textos escritos qualitativamente significativos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2016

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.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, E. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: _____. SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução às obras de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

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.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

REFLEXÕES E ANÁLISES SOBRE A LUDICIDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

AMARO SEBASTIÃO DE SOUZA QUINTINO

Mestrando pelo Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro - UENF, amarotiao1@yahoo.com.br;

JACKELINE BARCELOS CORREA

Doutoranda do Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro - UENF, jack.barcelos1@hotmail.com;

JOSÉ NOGUEIRA ANTUNES NETO

Mestrando pelo Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro - UENF, josenogueira.neto@hotmail.com;

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir sobre a ludicidade no ensino da Matemática durante a etapa Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos, com foco no desenvolvimento no âmbito escolar. Para a elaboração deste, utilizou-se o os documentos legais que regem a educação brasileira, com intuito de corroborar as informações adquiridas e assim refletir sobre algumas considerações. Metodologicamente, foram utilizados autores que contribuíram com o ensino da Matemática, tais como, Carvalho (2012), Almeida (2015), Pontes (2019), entre outros, para subsidiar a pesquisa de campo na coleta de dados das informações. Quanto a técnica de pesquisa, foi aplicado um questionário com 7 perguntas semi abertas aos professores da E.M. Maria da Conceição dos Santos Campos, situada no interior da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ. Desta forma, a pesquisa teve a intencionalidade de investigar como os professores ensinam a Matemática na Educação Infantil. Sendo assim, além da análise do questionário realizou-se compilação dos dados do grupo focal, a qual pode observar que a ludicidade e os jogos contribuem de forma significativa para o ensino da Matemática. Isto posto, é interessante que o professor seja responsável em preparar ambientes e situações estimuladoras de aprendizagens, contextualizando assim, as suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Matemática; Educação Infantil; ludicidade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como pressuposto abordar a temática do ensino da Matemática na Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos, tendo como objetivo a investigação de práticas pedagógicas lúdicas, ferramentas, e metodologias que os docentes utilizam para ensinar Matemática nesta etapa da Educação Básica.

Em uma visita técnica à escola, foi observado que os professores têm dificuldades de aprender e ensinar Matemática na Educação Infantil. Por este motivo despertou-se a curiosidade de saber quais os métodos que os professores utilizam para ensinar as crianças.

É imperioso observar que, a pesquisa sobre o ensino da Matemática na Educação tem a finalidade de analisar como os professores apresentam os conteúdos matemáticos, e como ocorre a aprendizagem dos conteúdos. Vale salientar, que a matemática exige uma abordagem lúdica, com a intencionalidade de tornar as aulas prazerosas. A aprendizagem com a utilização dos jogos as crianças aprendem significativamente, contando sempre com a mediação do professor.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica sobre a prática docente concomitantemente às análises de conteúdos. Desta forma, foi utilizado um questionário com perguntas semi abertas, com a finalidade de avaliar as práticas pedagógicas dos professores em questão.

O trabalho proposto está dividido em três partes, sendo o primeiro apresenta o ensino da Matemática e suas vertentes que discursa sobre a Educação Infantil, e como os professores trabalham a ludicidade na sala de aula, buscando refletir sobre a legislação educacional e a abordagem legal do conceito, perpassando pelo Referencial Curricular Nacional (RCNEI), e a Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Constituição Federal (CF) de 1998, que são as legislações brasileiras que asseguram os direitos da criança e do adolescente.

Nesse sentido, a segunda parte apresenta a caracterização da escola como espaço de mediação, discorrendo sobre a estrutura física a equipe administrativa envolvendo diversos fatores que corroboram para um ensino aprendizagem de qualidade. Sendo assim, foi realizada uma análise de conteúdos relatados no questionário aplicado aos professores da E. M. Maria da Conceição dos Santos Campos, com a intencionalidade de investigar como os professores ensinam a matemática na Educação Infantil.

Por fim, a terceira parte apresenta as considerações finais acerca do trabalho, as reflexões sobre o ensino da matemática e as práticas pedagógicas, associando aos métodos utilizados pelos docentes que buscam o processo de apropriação, aquisição e compreensão da linguagem matemática dos alunos.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos selecionados foram embasados nas teorias de Laurance Bardin (2010) para uma análise de conteúdos qualitativos, adotando como instrumentos para a coleta de dados um questionário semiestruturado, aplicado aos professores da Educação Infantil. Para tanto foi elaborado um questionamento via *Whatsapp*, entrevistando 7 professoras do sexo feminino lotadas na escola supracitada.

Além do questionário e das entrevistas, foram adotadas, ainda, as técnicas da observação durante os depoimentos dos sujeitos. Na etapa de análise dos dados coletados nas entrevistas, constatou-se diferentes recorrências relacionadas aos procedimentos da metodologia a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2010).

Bardin (2010) conceitua a entrevista como um método de investigação específico, bem como a classifica como diretas ou não diretas, ou seja, fechadas e abertas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conceito de Matemática

O desenvolvimento da Matemática não se deu sozinho e isolado ao longo do tempo, ela está relacionada com o desenvolvimento tanto social quanto econômico e seus saberes ligados à cultura. Segundo Moura (2007), a matemática é evidenciada em diversas atividades realizadas pelas crianças.

Pode-se perceber a presença da matemática em diversas tarefas, das simples às mais complexas. As práticas em que se verifica essa afirmação são as seguintes: quando organiza objetos, ao fazer contagens, ao associar tempo e espaço, ao despertar as noções de grandezas, comprimento e outras.

Pontes (2019, p. 164-165) explica que:

Essa nova maneira de olhar a matemática é necessária para adaptar os avanços tecnológicos do mundo moderno

ao indivíduo da era tecnológica. Este indivíduo aprendiz da escola tradicional precisa desenvolver suas habilidades e competências para entender e transformar a realidade, caso em que a matemática é a porta de entrada para esse desenvolvimento intelectual. A grande questão no processo de ensinar e aprender de matemática é saber quais os indivíduos, seja professor ou seja aluno, que possuem habilidades e competências para abstrair da melhor maneira os conceitos e relações desta intrigante e fascinante ciência.

Nas práticas lúdicas cotidianas da criança quando brinca com outras crianças e com adultos, ou seja, a criança tem uma interação na sociedade como um todo desde muito pequena, mantendo contato com a matemática sem que ela perceba. Moura (2007, p. 13), evidencia que:

(...) a Matemática é vista como um conhecimento organizado ao longo do desenvolvimento da humanidade”. E os adultos veem a necessidade de integrar o novo, quando este nasce, ao universo cultural já construído, e este, por sua vez, contempla a Matemática. Assim, a criança gradativamente se apropria da linguagem matemática e utiliza-se dela para resolver problemas como quantificar brinquedos, comparar quantidades, e acompanhar os pais em situações de compra etc.

Dessa maneira, pode-se observar que a matemática está presente nas ações imperceptíveis, ela faz parte da necessidade humana, sendo importante para o seu desenvolvimento. Assim, Moura (2007, p. 48) aponta que:

a necessidade gera ações e operações que, ao serem realizadas com instrumentos, permitem o aprimoramento constante da vida humana. A matemática é um desses instrumentos que capacitam o homem para satisfazer a necessidade de relacionar-se para resolver problemas, em que os conhecimentos produzidos a partir dos problemas colocados pela relação estabelecida entre os homens e com a natureza foram-se especificando em determinados tipos de linguagem que se classificaram como sendo Matemática.

Deste modo, as práticas lúdicas utilizando jogos e vivências matemáticas na Educação Infantil são importantes no ensino de normas e regras de convivência e concentração. Promovendo a ampliação no raciocínio lógico-matemático das crianças potencializando novos saberes.

A Educação Infantil e suas vertentes

O início da prática do ensino na Educação Infantil tem uma origem histórica assistencialista, onde as crianças tinham apenas suas necessidades básicas garantidas, entre elas: alimentação, cuidados pessoais, sono (enquanto seus pais trabalhavam). Neste sentido, Heidrich (2010, p. 4), afirma que a Educação Infantil precisou de outros longos anos para que fosse vista além de uma instituição assistencialista:

Mudanças estruturais começaram somente na década de 1970, quando o processo de urbanização e a inserção da mulher no mercado de trabalho levaram a um aumento significativo na demanda por vagas em escolas para crianças de 0 a 6 anos.

A visão acerca da Educação Infantil foi se modificando, adequando-se às necessidades da sociedade. No entanto, isso não aconteceu de maneira simples, para tanto foi preciso muitas mudanças no quadro político, econômico e social para que as escolas de Educação Infantil chegassem ao conceito atual.

Foi a partir desta concepção que a Educação na creche e na pré-escola passou a ser vista como um direito da criança, facultativo à família, e não como direito apenas assistencialista. Desta forma os profissionais desta modalidade ganharam mais autonomia e a Educação Infantil passou a ser um ensino de planejamento, legislação e de políticas sociais e educacionais (MOURA, 2007).

Diante disso, pode-se constatar que as modificações na Educação Infantil, se deu desde o início de sua implementação, e que são resultados das alterações no modo de vida em sociedade, isto é, são os agentes sócio-históricos que provocam o andamento das instituições.

Quando a criança nasce ela se encontra em um mundo estruturado, mas mesmo assim ela necessita do auxílio de um adulto para sua sobrevivência, para desenvolver suas aptidões, incorporando à cultura à qual será inserida. Moura (2007, p. 41) aponta que:

(...) pertencer a uma cultura é ter de se apoderar de um conjunto de conhecimentos que permita estar entre os sujeitos e trocar significados com eles, poder compartilhar conhecimentos para juntos construírem novos modos de viver cada vez melhores. Ser sujeito na cultura em que foi inserido

implica poder apoderar-se dos instrumentos simbólicos desta cultura para com eles atuar, criar e intervir na sociedade recém-adaptada.

A Educação Infantil é uma modalidade escolar que objetiva propor e ampliar formas de atividade que não são proporcionadas diretamente pela convivência na família ou na sociedade, configurando-se a escola. Para Goulart (2007, p. 48) “(...) como uma instituição cujo papel é o de socializar o saber produzido e sistematizado culturalmente.” E é a escola que vai proporcionar atividades intencionais, lúdicas e significativas.

O desafio dessa etapa inicial é a organização para que as crianças tenham a oportunidade de conhecer as ferramentas necessárias para seu pleno desenvolvimento. Neste sentido, Moura (2007, p. 43) infere que:

(...) os sujeitos aprendem de forma diferenciadas, que a construção de significados se dá no processo de construção do enredo comunicativo, pode ser um sujeito preponderante para a organização de atividades de ensino em que a criança participe significativamente na construção de conceitos.

O autor dá ênfase que a estruturação do saber matemático é o resultado da busca constante do homem por regular o movimento das quantidades, das formas e das relações entre estas e os números. Ele acrescenta que quando reflete sobre os direitos no mundo contemporâneo, diz que a evolução dos direitos - sobretudo dos direitos sociais, para se converterem em Direito Positivo, portanto inscritos no âmbito das Constituições ou das Leis em geral - dá-se através de um processo (MOURA, 2007).

A Ludicidade como ferramenta de ensino

Segundo Lorenzato (2006) as práticas pedagógicas associadas à ludicidade fazem com que as crianças desenvolvam suas aprendizagens sobre regras e limites fundamentais em suas vidas desde o nascimento, que são incorporados em sua vida familiar, escolar e social.

A ludicidade faz parte da vida das crianças desde seu nascimento, é neste período que elas começam a perceber a sociedade ao seu e todos que estão ao seu entorno. Surgem então, as primeiras brincadeiras feitas pelos pais ou pelos irmãos. Kishimoto (2002, p. 11), afirma que: “(...) neste período, as crianças começam a entrar em contato com brinquedos próprios a sua idade, dando início assim, seu desenvolvimento de aprendizagem”. Ainda,

a aprendizagem acontece por meio de diversas situações, não simplesmente pelos momentos lúdicos, mas sim, pelo próprio convívio da criança com as demais, o que permite que a mesma adquira novos conhecimentos.

Para Kishimoto (2002, p. 12):

Para a criança, “brincar é viver”. Esta é uma afirmativa muito usada e bem aceita, pois como a própria história da humanidade mostra-nos, as crianças sempre brincaram e brincam, e certamente, continuarão brincando. Sabemos que ela brinca porque gosta de brincar e que, quando isso não acontece, alguma coisa pode estar errada.

Nas brincadeiras as crianças conseguem desenvolver as suas habilidades e competências tais como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Kishimoto (2007, p. 21) continua suas teorias sobre a brincadeira elucidando que:

A brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”. Nesse contexto, elas moldam algumas aptidões de socialização, por meio da integração e da relação experimentando algumas regras e tendo noções dos papéis sociais. No que se refere à brincadeira, Kishimoto afirma que. “Desta forma, brinquedo, brincadeira relaciona-se diretamente com a criança e não se confunde com o jogo.

A ludicidade favorece o trabalho das práticas educativas utilizadas pelo professor na sala de aula, desta maneira ela facilita a aprendizagem dos conteúdos, além de interagir com a turma, oferecendo atividades dinâmicas e prazerosas, proporcionando uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos. Em que pese, Kishimoto (2007) aborda a ideia que os professores devem utilizar essa prática em prol de buscar diferentes maneiras de promover a interação entre as crianças e um melhor entendimento da realidade de cada um.

Kishimoto (2007) corrobora entre as muitas formas de educar e transformar, uma muito importante, acreditamos ser a Educação Lúdica (Lúdico, do latim *Ludus*, que quer dizer jogo). Uma criança que joga um dado ou pula de um pé só não está apenas brincando e se divertindo. Neste ato ela está desenvolvendo e operando várias funções motoras e cognitivas que serão fundamentais para toda a sua vida.

Portanto, o lúdico na Educação Infantil tem sido uma das estratégias bem sucedidas, no que concerne à estimulação do desenvolvimento

cognitivo e de aprendizagem de uma criança. Trata-se de uma atividade significativa porque desenvolvem as capacidades de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem das crianças.

O papel do professor como mediador de conhecimento

De acordo com Lorenzato (2006), trabalhar com Educação Infantil é uma atividade que desde o início foi desempenhada por mulheres, mas nem sempre reconhecida como uma profissão que requer formação específica, condições de trabalho e remuneração digna, não sendo valorizada pela sociedade. No entanto, a obrigatoriedade de formação de professor é muito recente na história da Educação Infantil brasileira.

Como afirmam as leis educacionais entre elas: a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei N. 9.394 de 1996, na qual são enfatizadas regras e normas a respeito da Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica, como um direito das crianças e dever do Estado, representando mudanças em diversos aspectos, ao mesmo tempo em que surgem novos desafios para o campo de atuação e de formação dos educadores.

Almeida *et al* (2015, p. 4) enfatizam que:

(...) é importante que as atividades que englobe o universo infantil, provocadas pelo professor, possa proporcionar discussões, debates, ações e reflexões sobre a solução do problema proposto para a classe. Observa-se que no ensino atual de matemática, em qualquer que seja o nível, os indivíduos aprendem seu formalismo, tornam-se aptos a resolver exercícios já sabidos, mas não desenvolvem a criatividade para solucionar situações novas.

Lorenzato (2006) afirma que o professor além de educar e transmitir o conhecimento, precisa também agir ao mesmo tempo, como mediador. Dessa forma ele deve se colocar como elo entre o aluno e o conhecimento, despertando no aluno aprenda uma nova forma de “pensar” e levá-lo a questionar seus pensamentos refletindo sobre as informações que foram expostas. Lorenzato (2006, p. 09) afirma que:

Muito do que o professor sabe ou precisa saber para bem de desempenhar a sua função, ele não aprende nos cursos de formação de professor. Escolas e livros, por melhores

que sejam, não conseguem oferecer os conhecimentos que o professor adquire por meio de sua prática pedagógica. A sabedoria construída pela experiência de magistério, além de insubstituível, é também necessária para aqueles que desejam aprender, de modo significativo, a arte de ensinar.

A Metodologia de formação profissional, contudo, deve se considerar não somente as especificidades e desafios cotidianos do professor e do aluno, mas também, a realização do trabalho pedagógico, envolvendo o próprio sujeito que realiza a prática educativa: o professor (ARCE, BALDAN, 2009).

É interessante observar que o jogo lúdico seja planejado e sistematizado para mediar avanços e promover condições para que a criança interaja e aprenda a brincar no coletivo, desenvolvendo habilidades diversas.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, a criança compreende a matemática a partir de suas práticas cotidianas, a partir de diversas atividades em seu meio social, dentre elas: histórias, contos, brincadeiras, jogos e músicas. Esta interação contribui na construção de um aprendizado lógico, favorecendo uma organização em seus pensamentos, e suas relações, e neste processo de aprendizagem o mediador entra como um facilitador que incentiva a verbalização da criança, lançando desafios e questionamentos, ocorrendo reflexão das competências de aprendizagem empíricas durante todo processo educacional.

Para Carvalho (2012, p. 2):

(...) as crianças do século XXI, que estão na Educação Infantil, possuem um estilo de vida acoplada às tecnologias, enquanto para professores eram objetos de filmes ficção, para as crianças é a realidade: telefone celular, internet, etc. (...) A criança é o centro de todo esse processo evolutivo e se faz necessário estimular suas habilidades para que se possa adentrar no mundo das tecnologias, do pensamento matemático e das tomadas de decisão com significativo êxito.

A aprendizagem da Matemática prevê um planejamento prévio intencional para que o ensino aprendizagem aconteça de forma natural. As crianças pequenas já fazem perguntas relacionadas à quantidade e tempo, e isso demonstra que elas desde cedo já conseguem notar e diferenciar o conceito de quantidade e tempo, mesmo não sabendo se expressar explicitamente e não sabendo reformular uma pergunta corretamente, a criança

desde seu nascimento já está em constante contato com os conhecimentos matemáticos que fazem parte do seu cotidiano (BRASIL, 1998).

O trabalho inicial sobre noções matemáticas na Educação Infantil propõe-se atender às necessidades das próprias crianças que criam seus conhecimentos com práticas cotidianas. Vale ressaltar, que com essas práticas integradas às crianças conseguem expor seus pensamentos, o que corresponde a uma necessidade vital de materializá-las melhor para entender, participar e compreender sobre os diversos conceitos matemáticos e suas habilidades. (BRASIL, 1998, p. 207).

Considerou-se que o ensino deve permitir ao indivíduo dar conta de gerir sua vida pessoal e profissional, tomar decisões, ter condições de enfrentar múltiplos e complexos desafios da vida contemporânea.

O Sistema Educacional Brasileiro é regulamentado por inúmeras legislações. A educação é “(...) um direito fundamental” descrito na Constituição Federal. Quando se fala em educação escolar, mais especificamente em Educação Básica precisa-se levar em consideração todas as normas, leis, planos, constituição e diretrizes que regem o processo educativo, com todas habilidades e competências a serem desenvolvidas em sala de aula.

A Lei nº 9.394 de 1996, considera que a educação deve preconizar um ensino que tenha sentido não só na vida escolar da criança mas também, no que se refere ao aspecto social e educacional da mesma.

É importante que se tenham abordagens legais, pois são elas que asseguram à criança em idade de Educação Infantil, o acesso da cultura num espaço de socialização, acolhedor e, sobretudo, que respeite o tempo de ser criança. Pode-se citar tais abordagens nas seguintes legislações: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECRIAD), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 1996, sendo estas, em especial, que constituem uma base legal de importante análise para estudos e pesquisas.

Analisando a LDBEN, no que tange a educação escolar, pode-se perceber que todas convergem para formação de um aluno que exerça sua plena cidadania, tenha senso crítico, social e político, e possa disputar um lugar no mercado de trabalho em igualdade de condições com qualquer cidadão.

Segundo o artigo 214 da Magna Carta, é importante que as práticas educacionais conduzam a:

- 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.
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) determina a instituição educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de Creche, e a instituição que atende crianças de 4 a 6 anos de idade de Pré-escola.

Segundo a LDB, em seu art. 29, 30 e 31, estabelece que: A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

No art. 30, da lei supracitada, estabelece que a Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 1996). Isto posto, a avaliação na Educação Infantil será feita mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento respaldada por lei.

Caracterização da Creche Municipal Maria da Conceição dos Santos Campos

Em que pese, a creche Municipal Maria da Conceição dos Santos Campos está localizada na Rua Adelina Ribeiro da Silva Barbosa, sem número, no Bairro de Roças Velha, localizada no município de Campos dos Goytacazes-RJ, próximo à segunda praça desta localidade. A clientela atendida abriga as mais diversas crenças religiosas, a prefeitura municipal oferece coleta seletiva de lixo e água tratada aos alunos e moradores dessa localidade.

A escola apresenta um espaço amplo, que se concentra em boas condições para receber as crianças, conta também com um espaço ao ar livre. Além de pátio com área coberta, dispõe de 14 salas de aula que são utilizadas no turno da manhã e da tarde, três banheiros sendo um masculino, um feminino, e outro destinado aos professores, uma brinquedoteca com um acervo de vários jogos, brinquedos e uma televisão.

Os professores se organizam, e cada turma tem um dia fixo da semana para ir a brinquedoteca, 1 sala de reuniões para os professores. A escola ainda possui um refeitório que recebe duas turmas por vez para fazer as

refeições a fim de não tumultuar o ambiente, proporcionando mais conforto e comodidade aos alunos. O mobiliário é adequado para as crianças atendidas.

Deste modo, a instituição conta com um acervo de materiais pedagógicos, o que inclui livros e jogos. Estes materiais são de uso comum, cabendo aos profissionais da escola responsabilidade ao utilizá-los. A escola possui dois turnos, manhã e tarde, sendo 12 turmas de manhã e 9 turmas de tarde, perfazendo um total de 286 alunos.

A equipe administrativa é composta de uma diretora com formação superior em Pedagogia, 4 cozinheiras, duas trabalham no turno da manhã, e as outras duas trabalham no turno da tarde, 3 pessoas são responsáveis pela limpeza que trabalham em período integral, 2 porteiros, 2 vigias e 21 professores ao todo. A escola conta com uma equipe multidisciplinar composta por uma pedagoga, uma orientadora educacional, uma assistente social, uma psicóloga e uma psicopedagoga.

O trabalho pedagógico é desenvolvido a partir dos eixos temáticos propostos pela Secretaria de Educação do município, o que não impede que a unidade busque outros temas para serem trabalhados, dependendo da necessidade e considerando o contexto no qual está inserida, também trabalha com projetos didáticos e datas comemorativas.

Considera-se assim que, é preciso considerar que cada estudante desenvolva suas atividades numa sociedade informatizada, com globalização de informações, em que a destreza no uso de seus conhecimentos é requisito fundamental para uma participação ativa e crítica. Sendo assim, faz-se necessária uma intervenção na prática docente.

Análise do questionário aplicado na E. M. Maria da Conceição dos Santos Campos

A pesquisa investigativa tem o propósito de comparar a teoria mostrada nos capítulos anteriores com a prática exercida pelos professores em sala de aula. Participaram da pesquisa seis professoras da Educação Infantil (pré-escola), que possibilitaram observar as diferenças e as semelhanças a respeito do ensino da matemática no contexto escolar e as metodologias usadas pelas educadoras. Todas as participantes são do sexo feminino. A unidade escolar acima citada, possui um total de 7 professores que lecionam na pré-escola, sendo que foram entrevistados apenas 6 professores que atuam com alunos entre 4 e 5 anos.

Todas as participantes residem em municípios vizinhos. Em relação à idade, a maioria está na faixa etária entre 27 e 50 anos. O tempo de atuação das docentes varia entre 1 e sete anos. Foram analisados os conteúdos a partir do questionário aplicado para a coleta de dados, a partir das entrevistas realizadas com os seguintes questionamentos:

1- Há quanto tempo você trabalha nessa instituição?

Professor 1- *Dois anos e meio*

Professor 2- *Três anos*

Professor 3- *7 anos*

Professor 4- *1 ano*

Professor 5- *2 anos*

Professor 6- *4 anos*

2- Qual seu grau de formação?

Professor 1- *Ensino Superior completo*

Professor 2- *Ensino Superior completo*

Professor 3- *Ensino Superior incompleto*

Professor 4- *Ensino Superior e pós-graduação*

Professor 5- *Ensino Superior*

Professor 6- *Normal Médio*

Quanto ao nível de formação, a professora 1 possui apenas o Ensino Médio especificamente na modalidade normal, 4 possuem nível superior completo e são graduadas na Licenciatura em Pedagogia, sendo que uma é Pós-Graduada com especialização em Psicopedagogia, e outra possui o Ensino Superior incompleto.

O artigo 61 da LDBEN afirma que os profissionais da educação Escolar Básica tem a necessidade de ser formados em cursos reconhecidos, tais como:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas. (BRASIL, 1996).

Percebe-se que os profissionais encontram-se habilitados para atuar nesse segmento de ensino, o que preconiza a LDBEN no artigo citado acima.

3- No ensino da Matemática, você utiliza algum recurso/instrumento/ferramenta específica? Se a resposta for sim, quais são eles?

Professor 1 - *Sim, recursos didáticos como jogos de sequência numéricos, roleta numérica e jogo da pizza.*

Professor 2- *Sim, jogos reciclados de matemática sobre números e quantidades.*

Professor 3- *Sim, utilizo os jogos pedagógicos da escola como o jogo de encaixe, memória dos números, dados, amarelinha e confecciono jogos de imagens com números com materiais reciclados*

Professor 4- *Sim, utilizo jogos de matemática da escola como: encaixe, memória dos números e imagens ilustrativas.*

Professor 5- *Sim, utilizo jogos reciclados que eu mesma confeccionei, como o percurso dos números, jogo de contar palitinhos de picolé e o tabuleiro dos números.*

Professor 6- *Sim, utilizo imagens dos números, músicas que falam sobre os números e jogos pedagógicos de matemática da escola.*

4- Como você ensina Matemática?

Professor 1 - *Com jogos, brincadeiras e através de atividades sistematizadas.*

Professor 2- *Eu monto uma rodinha de conversa e introduzo o tema, em seguida utilizo um material alternativo (jogos e brincadeiras) e finalizo com uma atividade escrita*

Professor 3- *Abordo o assunto de forma lúdica, através de músicas, cantigas e jogos pedagógicos.*

Professor 4- *Ensino matemática através da ludicidade e do material concreto, onde o aluno possa manipular objetos para entender seu significado.*

Professor 5- *Costumo ensinar matemática através dos jogos, depois sento com eles e pergunto o que entenderam do tema e dou uma atividade lúdica.*

Professor 6- *Utilizo materiais alternativos, jogos e no fim dou uma atividade escrita.*

Com as respostas das perguntas 3 e 4, pode-se observar, que todas as professoras utilizam jogos e brincadeiras para atingir seus objetivos, os professores 1 e 5 relataram que com o uso de atividades direcionadas fica mais fácil ensinar o conteúdo. O professor e o professor 3 adotam a perspectiva das atividades lúdicas, utilizando também os jogos pedagógicos que são disponibilizados pela instituição.

Vale ressaltar, que ambos utilizam músicas e cantigas de roda para aprimorar o aprendizado, e ao final eles aplicam uma atividade escrita.

O professor 4 e o professor 6 utilizam materiais alternativos (concreto) fazendo com que o aluno manipule os objetos, entendendo seu significado. Ambos alegam que a ludicidade é crucial para o ensino e aprendizagem da Matemática nessa etapa.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) estabelece que:

(...) a brincadeira é uma das atividades essenciais para o desenvolvimento da criança, incluindo a sua identidade e autonomia, pois desde bem pequena a criança pode se comunicar por meio de sons e gestos, exercitando e desenvolvendo, posteriormente, a fantasia e a imaginação, que são elementos fundamentais para a sua relação com o mundo (BRASIL, 1998, p. 22).

É importante proporcionar às crianças uma educação de qualidade de forma lúdica, psicomotora e prazerosa de forma que elas exercitem o seu raciocínio lógico desenvolvendo o aprendizado e sua autonomia, assegurando todas as suas potencialidades.

5- Quais as principais dificuldades dos alunos na disciplina de Matemática?

Professor 1 - *A maior dificuldade dos alunos é a escrita numérica e a contagem.*

Professor 2 - *A maior dificuldade dos alunos é transcrever os numerais e associá-los à quantidade corretamente.*

Professor 3 - *Os alunos têm muita dificuldade de concentração e por isso não conseguem resolver algumas atividades.*

Professor 4 - *Os alunos têm muita dificuldade de concentração não só na disciplina de matemática, mas em todas as disciplinas.*

Professor 5 - *A maior dificuldade deles é associar o número a quantidade e reconhecer os números fora da sequência numérica.*

Professor 6 - *Os alunos têm muita dificuldade de associar os numerais às quantidades e de reconhecê-los fora da sequência numérica.*

Analisando as respostas da pergunta número 5 do questionário, percebeu-se que os professores 1 e 2 afirmaram que as maiores dificuldades dos alunos são transcrever os numerais, e relacionar o número a sua quantidade correta.

Os professores 1 e 2 afirmam que os principais entraves do ensino da Matemática é a transcrição dos numerais e a associação relacionadas às quantidades, enquanto os professores 3 e 4, relataram que as maiores dificuldades de aprendizagem são decorrentes da falta de concentração. Já os

professores 5 e 6 corroboram com os anteriores sobre as dificuldades no reconhecimento dos números fora da sequência numérica

Já os professores 3 e 4, salientaram que os alunos têm dificuldade de se concentrarem e por isso não conseguem resolver algumas atividades. Ambos afirmam que a falta de concentração não acontece somente na Matemática, mas em todas as outras áreas de ensino.

Os professores 5 e 6 relataram que as dificuldades são em associar os numerais às suas respectivas quantidades, e reconhecer a sequência numérica, dificultando assim a ordenação crescente, e muitas vezes ficando aleatórias.

Lorenzato (2006) afirma que os alunos e professores enfrentam diversas dificuldades no processo ensino-aprendizagem da matemática. Por um lado, alguns alunos não conseguem assimilar o conteúdo que o professor ensina, o que resulta no fracasso escolar.

O professor, por outro lado, na intenção de buscar resultados satisfatórios junto aos seus alunos, acaba se frustrando, pelo fato de não conseguir transmitir os conhecimentos desejados, havendo uma auto cobrança em suas práticas de ensino.

6- O que você faz quando a criança não aprende?

Professor 1- *Utilizo outras ferramentas, como por exemplo: músicas que exploram os números oralmente e jogos.*

Professor 2- *Utilizar materiais alternativos e refaço as atividades de forma individual.*

Professor 3- *reexplico a matéria novamente e se ele ainda não aprender. Procuo outros recursos como jogos e brincadeiras.*

Professor 4- *Tento ensinar de outra forma, utilizando situações do cotidiano desse aluno que sejam importantes para ele.*

Professor 5- *Reviso o conteúdo e utilizo atividades de fixação associada aos jogos.*

Professor 6- *Tento utilizar outras metodologias como paródias, músicas e brincadeiras relacionadas ao conteúdo estudado.*

No entanto, percebeu-se que os professores 1, 2 e 6 utilizam outras ferramentas e materiais alternativos (músicas, brincadeiras, paródias) quando os alunos não aprendem o conteúdo, explorando outras metodologias de ensino.

Já o professor 3, ao perceber que o aluno não aprendeu, utiliza a estratégia de reexplicar o conteúdo de forma individualizada, para atender a especificidade de cada aluno, compreendendo melhor suas dificuldades.

O professor 4 utiliza situações do cotidiano do aluno para que ele possa refletir e aprender com as diversas situações empíricas, que muitas vezes passam despercebidas mas devem ser valorizadas.

O professor 5 afirmou que faz revisão do conteúdo quando percebe que o aluno teve dificuldade para assimilar a matéria, aplicando exercícios de fixação para sintetizar e fixar o tema abordado em sala de aula.

Os professores utilizam as “brincadeiras e jogos” como uma estratégia de ensino e aprendizagem, desta forma conseguem êxito em seu trabalho, e as crianças aprendem o sentido do aprendizado o tornando significativo. Vygotsky (2000, p. 35) destaca que:

(...) o valor do intermédio e do papel mediador do *outro* para o desenvolvimento da criança. O educador deve levar em conta o conhecimento que a criança já possui sobre o conteúdo a ser trabalhado, ou seja, enquanto mediador do saber estimula a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança – trata-se de um período em que ela necessita da ajuda de uma pessoa mais experiente que saiba o conteúdo que está sendo trabalhado. Busca-se, assim, chegar à zona de desenvolvimento real da criança, caracterizada pelo desenvolvimento mental, ou seja, o educando consegue realizar as atividades sem necessitar da ajuda de outras pessoas.

Ao mudar a metodologia, as professoras procuram atividades que sejam divertidas e lúdicas, fazendo com que as crianças aprendam a os conteúdos de forma prazerosa e assim consigam resolver problemas independentemente, levando sempre em consideração as individualidades de cada aluno, bem como os conhecimentos prévios que ele já possui.

7- Você recebe alguma orientação para ensinar Matemática? Se a resposta for sim, de quem?

Professor 1- *Sim, através de cursos de capacitação oferecidos pela rede, também busco em sites outras formas de ensinar matemática.*

Professor 2- *Sim, da pedagoga da escola.*

Professor 3- *Sim, através de capacitações oferecidas pela instituição.*

Professor 4- *Nos dias atuais não.*

Professor 5- *Sim, a pedagoga da instituição sempre se reúne com nós professores para dar dicas e orientações de como ensinar de forma mais lúdica.*

Professor 6- *Sim, através de cursos oferecidos pela instituição, e pela pedagoga da instituição.*

O ensino da Matemática requer várias estratégias e metodologias de ensino em sua aplicação. Com isso é importante participar dos cursos de

formação continuada. Ao analisar as respostas do questionário, percebeu-se que os professores 1 e 3 aproveitam a capacitação oferecida pela rede municipal de ensino, e buscam em sites outras formas de ensinar Matemática com foco na Educação Infantil (pré-escola).

Os professores 2, 5 e 6 procuram orientações com a pedagoga da escola, durante as reuniões com o corpo docente, com a intencionalidade de realizar trocas pedagógicas em prol da partilha de conhecimentos.

O professor 4 afirma que nos dias atuais não recebe orientação para ensinar os conteúdos matemáticos. O mesmo ressalta que ministra os temas abordados de forma autônoma.

Em relação à formação/capacitação, os 5 professores entrevistados afirmam participar de cursos de formação continuada, e apenas 1 alega não receber orientação, porém, todos concordam que é importante investir na formação dos professores para que tenham maiores condições de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é uma etapa importante para as crianças, pois, neste momento elas vivenciam novos conhecimentos por meio da ludicidade, jogos e brincadeiras apresentados pelos professores, ao fato que se encontram em pleno desenvolvimento. Além do aprendizado intrínseco, o ensino da Matemática ajuda no desenvolvimento da memorização, atenção, percepção o que promove um aprendizado significativo e prazeroso.

Tendo em vista a temática desenvolvida nesta pesquisa foi possível comprovar que por meio das brincadeiras, vivências e jogos pedagógicos as crianças conseguem visualizar e assimilar o conteúdo com maior facilidade, ou seja, ela aprende brincando.

No transcorrer da pesquisa, procurou-se abordar as metodologias utilizadas pelos professores, e como sua aplicação reflete na aquisição dos conhecimentos contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Após a pesquisa de campo observou-se que todos os professores pesquisados concordam que o jogo é uma importante ferramenta. Os recursos mais utilizados pelos pesquisados no ensino da Matemática são: jogos de sequências numéricas, roleta numérica, jogo da pizza, jogos reciclados sobre números e quantidades, jogo de encaixe, memória dos números, dados, jogo de contar palitos de picolé e o tabuleiro dos números e músicas que falam sobre os números.

Os professores têm como ponto de partida uma evolução para construção do conhecimento matemático, levando em consideração o estágio de desenvolvimento da criança, seu estímulo e curiosidade em diversas situações cotidianas.

Mediante o resultado dos dados coletados, ficou notório que a matemática favorece o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade, da capacidade de resolver problemas e amplia a concentração.

A pesquisa atingiu o seu objetivo, elucidou um aprofundamento sobre o tema proposto, abarcou uma compreensão sobre o ensino da matemática na Educação Infantil sob a luz de diferentes teorias explicitando os seus significados, transformando as crianças em cidadãos críticos e reflexivos.

Portanto, considera-se que para ensinar Matemática na Educação Infantil, os professores precisam ter uma postura de credibilidade ao lúdico para potencializar a comunicação das crianças, privilegiando o uso de jogos e brincadeiras. Ademais, constatou-se que a ludicidade e a brincadeira são cruciais para trabalhar o intelecto das crianças em prol de estimular as capacidades cognitivas e sociais e emocionais das crianças.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; BALDAN, M. 2009. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. *In*: A. ARCE; L.M. MARTINS (orgs.), **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP, Editora Alínea, p. 187-204.

BRASIL, ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm Acesso: 05 out. 2021.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: Acesso em: 07 out. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei nº 9394/96), de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso: 07 out. 2021.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf> Acesso em: 05 out. 2021.

CARVALHO, M. Aprender a contar e a resolver problemas matemáticos na Educação Infantil. *In*: CARVALHO, M. BAIRRAL, M. A. (orgs.). **Matemática e Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOULART, C. **A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e letramento como eixos orientadores**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HEIDRICH, G. Educação Infantil no Brasil: cem anos de espera. *In*: **Revista Nova Escola**, mar. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/educacao-infantil-no-brasil/educacao-infantil-brasil-cem-anos-espera-540838.shtml?page=1>>. Acesso em: 06 out. 2021.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e Brincadeira – usos e significações dentro de contextos culturais. *In*: SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. Campinas: Autores Associados. 2006.

MOURA, M. Matemática na infância. *In*: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. (Org.). **Educação Matemática na infância: abordagens e desafios**. Vila Nova de Gaia. Gailivro, 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/28417> Acesso em: 04 out. 2021.

MORAES, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *In*: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED; Campinas, Autores Associados, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v13n38/v13n38a05.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

MICAL DE MELO MARCELINO

Doutora em Educação da Universidade Federal - UFU, mical.marcelino@ufu.br;

CARLOS APARECIDO SOARES FILHO

Graduando em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, carlos.soares@ufu.br;

VALÉRIA MOREIRA REZENDE

Doutora em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU valeria.rezende@ufu.br

RESUMO

A educação brasileira é constituída por uma grande diversidade cultural, considerando que os/as estudantes chegam nas instituições de ensino com experiências culturais de uma vida. Estas, serão, em um processo relacional de imersão no ambiente escolar, desconstruídas e reconstruídas, elaborando novas experiências e forma de percepção social. Considerando que os/as estudantes possuem uma concepção a partir de suas vivências sociais do que se trata gênero e sexualidade o grande desafio para o/a profissional docente está na mediação dessas relações, contribuindo com a formação desses/as em relação as questões de identidade de gênero e sexual no cenário da educação básica. A pesquisa tem por objetivo apresentar reflexões acerca da abordagem nas questões de gênero e sexualidade em relação ao currículo educacional. A metodologia da pesquisa permeia a análise documental e a referência bibliográfica.

Palavras-chave: Currículo da Educação Básica, Identidade de Gênero, Identidade Sexual.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas reflexões oriundas da conclusão da pesquisa qualitativa “Gênero e Sexualidade no Contexto da Educação Básica: Perspectivas e possibilidades de abordagem”¹. O objetivo da pesquisa consistiu no levantamento, na sistematização bibliográfica e na indicação de materiais didático-pedagógicos produzidos por autores/as e órgãos governamentais que possam contribuir na construção de debates que auxiliem na construção do conhecimento em relação a identidade sexual e de gênero no contexto da educação básica

Em consonância com as discussões sobre gênero e sexualidade trazidas pelos/as autores/as e analisando a conjuntura escolar e social, é preciso refletir acerca de que modo os documentos que normatizam a educação básica, tal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão tratando as questões de gênero e sexualidade.

A organização deste artigo está dividida nos seguintes tópicos: 1. Elucidação junto a autores no que se refere aos conceitos de gênero e sexualidade; 2. Apresentação dos resultados a partir da discussão do papel social das instituições de ensino diante do gênero e sexualidade; 3 Apontamentos sobre a discussão desenvolvida a partir das possibilidades e alternativas observadas a partir da bibliografia analisada e das fontes coletadas.

Discutimos o papel social das instituições educacionais do ensino fundamental a atuação do Estado na incumbência de desenvolver currículos, com a proposta de que para além do conhecimento sistemático, estes incluam as experiências sociais que se relacionem às vivências de diversidade sexual e de gênero. Nesse sentido, faz-se importante abordar as discussões acerca de materiais pedagógicos em relação a essa temática, visto que o/a docente possa utilizar esses em suas práticas pedagógicas.

Considerando que o contexto escolar se dispõe de uma grande diversidade nas relações de gênero e sexualidade é importante que engendrar intervenções que incentivem as discussões e orientações sobre essas questões. A não abordagem ou a abordagem de modo inapropriado pode ocasionar a abertura de espaço para qualquer tipo de intolerância. Essa

1 Pesquisa registrada na PROPP-UFU sob o N° 038/2020, no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica.

pesquisa reúne fontes que oferecem suporte em relação aos debates de gênero e sexualidade.

Apesar de as questões sobre gênero e diversidade sexual despontarem no debate público nos últimos anos, há pouca reflexão e sistematização em torno de experiências sociais de modo elaborado para o ambiente escolar. O levantamento bibliográfico considerou autores que possuem trabalhos com foco em gênero e sexualidade como Butler (1999 e 2015), Louro (2007), Almeida e Vasconcellos (2018) e Santos, Zilene e Soares (2018) e em currículo tal como Arroyo (2013) para trazer a discussão para o ambiente escolar. A proposta foi pensar a produção desses autores em relação ao contexto escolar brasileiro e o papel dos docentes na ampliação de espaços democráticos, considerando que a escola produz e é produzida pela sociedade (PETITAT, 1994).

ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Os termos gênero e sexualidade são termos “guarda-chuvas” que englobam conceitos que buscam explicar a diversidade dos sujeitos e construções sociais. Gênero é a identificação que se dá de acordo com os comportamentos que a pessoa desempenha em sociedade. Já a sexualidade é nome que se dá aos comportamentos sexuais que o ser humano exerce em seu convívio social. (Louro, 1997)

Para Butler (1990) sexualidade é um amontoado de comportamentos que tem por fim a satisfação dos desejos sexuais. O desejo, é aquilo que nos faz sentir atração sexual. Já o gênero é um conjunto de comportamentos construindo historicamente que defini o papel de cada pessoa na sociedade de acordo com seu sexo biológico, ou seja, o homem desempenha um papel na sociedade, e a mulher outro papel, porém esse comportamento se dá de forma que uma sobrepõe a outra, como a mesma se refere no texto existe apenas o gênero “masculino” e os outros gêneros são apenas “os outros gêneros”.

Há diversos/as autores/as que pesquisam as questões de gênero e sexualidade, e esses termos não se concentram em apenas um conceito. Nesse sentido, o presente tópico tem como intuito dialogar junto aos/as autores/as as concepções que engendram essas questões. A princípio é imprescindível que se compreenda esses termos como resultados das construções e vivências sociais. Segundo Louro, “A construção do gênero e da sexualidade dá-se

ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente” (2008, p. 18), ou seja, em nossas relações sociais, experiências e identificação.

Judith Butler (1990) afirma em seu livro “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade” que gênero é algo distinto do sexo biológico. Ou seja, mesmo que condicionados a pensar desta maneira, os comportamentos que exercemos na sociedade não se limitam ao nosso sexo biológico.

Essa ligação entre sexo biológico e gênero, tal como aponta a autora, é algo historicamente construído. Em consequência disso, essa concepção limita que o indivíduo nascido no sexo masculino, seja automaticamente classificado em seu gênero como homem, da mesma forma a pessoa do sexo feminino tem seu gênero limitado a desempenhar papéis femininos.

Partindo desse contexto, através do senso comum, pessoas com uma visão simplista do que é gênero possuem a ideia de que gênero é um termo binário, ou seja, os indivíduos podem ter apenas um de dois gêneros, onde se separa o masculino do feminino, sendo impossível mesclar ou se abster desses gêneros binários. No entanto, há incontáveis gêneros não-binários, onde as pessoas podem se identificar com ambos os gêneros masculino e/ou feminino, ou então nenhum desses.

A partir desses pontos levantados é possível se ter uma ideia da complexidade do gênero e da sexualidade e a relevância das discussões sobre essa temática. É importante destacar que só em 2019 a Organização Mundial de Saúde (OMS) removeu a transexualidade da sua classificação de doenças; a Cid-11 autodenominada “transtorno de identidade de gênero” considerado um transtorno mental.

Em relação a violência contra a população LGBTQIA+² cabe ressaltar que as pessoas trans estão na linha de frente dessa violência, visto que pessoas trans precisam realizar transição de gênero. Já as pessoas cis mesmo possuindo uma sexualidade para além da heterossexualidade, continuam possuindo seu gênero de acordo com seu sexo biológico. As mulheres transexuais, lidam diariamente com o preconceito de serem associadas com a prostituição.

De acordo com dados levantados pela ANTRA, 90% da população de Travestis e Transexuais utilizam a prostituição como fonte de renda, e possibilidade de subsistência, devido a dificuldade de inserção no mercado formal de trabalho e a

2 Lésbicas, gays, travestis e transexuais, queer, intersexo, assexual e outros.

deficiência na qualificação profissional causada pela exclusão social, familiar e escolar. (ANTRA, 2018, p.18)

Encontra-se também uma ambiguidade entre os termos identidade de gênero e identidade sexual. A identidade sexual se refere ao desejo ou a ausência de caráter afetivo e/ou sexual na qual o indivíduo sente. O desejo sexual não é algo orientado, ou condicionado, muito menos uma opção, por isso do termo “identidade sexual” que é algo que se dá através de identificação (BUTLER. 1990). Os desejos sexuais não possuem ligação com a questão de gênero, transsexuais podem ser heterossexuais, gays, lésbicas, bissexuais, pansexuais, assexuais etc. Da mesma forma que pessoas cisgênero e pessoas cis não se distanciam do seu gênero, de acordo com seu desejo sexual.

O binarismo segundo Butler (1990) é uma forma de controle de gênero, onde que prende a pessoa em dois gêneros e que segue seu sexo biológico, visto que ambos são termos completamente diferentes, e o fim de definição de gênero seria a libertação para que as pessoas não se prendam a apenas 2 gêneros pré-definidos no nascimento (feminino e masculino). E que é preciso desvincular a questão da aparência física do gênero. A questão da heterossexualidade compulsória, onde as pessoas praticam de forma involuntária por conta de uma construção social é uma problemática e que os LGBTQIA+ ultrapassam a estrutura homofóbica da sociedade, e que o gênero se trata de uma junção do corpo e de comportamentos sociais.

Cabe aqui a questão: quando o ser humano se identifica com seu gênero e sua sexualidade? Desde o nascimento da pessoa, esses dois termos são determinados de acordo com o sexo biológico, ou seja, a criança do sexo masculino, é tratada como homem e heterossexual, e a menina como mulher heterossexual. E assim o sujeito internaliza esse tratamento, impossibilitando o questionamento e a reflexão acerca de qual gênero e sexualidade se identifica.

Em que medida é a “identidade” um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência? E como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções culturalmente inteligíveis de identidade? Em outras palavras, a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. (BUTLER. 1990, p.38)

A escola tem um papel de caráter formativo fundamental nesse processo, através de discussões, trocas de experiências, culturas, onde o/a

estudante tenha um ambiente para construção de sua identidade de gênero e sexual de maneira voluntária. Porém, é preciso criar estratégias e meios para que se proporcione um ambiente propício para a construção dessas identidades.

O pluralismo e a diversidade de pensamentos são os pilares que sustentam as discussões de gênero e sexualidade, visto que este, demanda visões diferentes e o/a docente encontrará concepções distintas do que é gênero e sexualidade no efetivar de suas discussões.

CONCEPÇÕES PÓS-CRÍTICAS DE CURRÍCULOS E SUAS ABORDAGENS PLURALISTAS E A TEORIA QUEER

As perspectivas pós-críticas de currículo emergiram a partir das décadas de 1970 e 1980 tomadas como matriz teórica, os princípios da fenomenologia e do pós-estruturalismo, articuladas com os ideais multiculturais. Nessa concepção o sujeito foi eleito como foco principal de estudo, advindo a necessidade de aprofundamento, as questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade. Com uma abordagem pluralista, o objetivo de tais estudos é desconstruir discursos dominantes historicamente constituídos e reconstruir novas concepções.

O viés pós-crítico de currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e dogmatizado, mas que resulta de perspectiva histórica construída que passa por mutações nos diferentes espaços e tempos.

O currículo pós-crítico busca realizar transformações no campo educacional, no sentido de apontar para práticas educacionais com uma multiplicidade sentidos, a partir de diferentes linguagens e subjetividades que vão sendo moldadas de acordo com as nossas possibilidades e invenções. De acordo com Corazza:

Nenhuma pedagogia e nenhum currículo ultrapassam ou substituem os anteriores, em direção ao melhor, mais avançado, mais perfeito. Mas cada pedagogia e cada currículo, cada um de nós, todos os grupos, ações, palavras, políticas, países, povos, indivíduos somos: em metamorfose, híbridos, mestiços, multifacéticos, polimorfos, de traços caleidoscópicos. Somos velhos e novos, pretos e brancos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos e pobres. Somos os neutros e os da suspeita. Somos sempre muitos, que compõem o desafio educacional do aqui-e-agora. (CORAZZA, 2005, p. 10)

Como apontado pela autora, o currículo pós-crítico exige mudanças diante da estabilidade do currículo tradicional. A partir da reorientação dos currículos escolares é preciso promover um movimento de mudanças na reconstrução de saberes e de vivências. Essa busca de novos caminhos tem o objetivo de representar e incluir os grupos historicamente marginalizados e excluídos na sociedade, incluindo o ambiente escolar. “O currículo não é uma ação neutra, mas sim, um espaço para elaboração de novas possibilidades, de seguir caminhos desconhecidos, de modificar sentidos preestabelecidos e viver novas conexões” (SILVA e SANTOS, 2020, p. 196).

Na esteira dessas novas concepções surge a teoria *queer* no início dos anos 90 fundamentada por pesquisadores que se embasaram teoricamente pelos estudos de Foucault, principalmente em relação ao livro *História da Sexualidade* (1988). Nessa obra o autor aprofunda a crítica sobre questões de gênero e a sexualidade com a finalidade de engendrar-la às teorias pós-críticas e pós-identitárias.

A construção discursiva das sexualidades, exposta por Foucault, vai se mostrar fundamental para a teoria *queer*. Da mesma forma, a operação de desconstrução, proposta por Jacques Derrida, parecerá, para muitos teóricos e teóricas, o procedimento metodológico mais produtivo. Conforme Derrida, a lógica ocidental opera, tradicionalmente, através de binarismos: este é um pensamento que elege e fixa como fundante ou como central uma ideia, uma entidade ou um sujeito, determinando, a partir desse lugar, a posição do ‘outro’, o seu oposto subordinado. (LOURO, 2001, p.548)

A teoria da sexualidade foucaultiana tem por objetivo refletir acerca da importância da identidade sexual e de gênero, ou seja, precisamos nos conhecer sexualmente falando, reconhecer nossos desejos, e a partir disso desenvolver e desconstruir a estranheza perante a sexualidade, é preciso ter a ideia da normalidade e compreender que isso faz parte do ser humano sendo importante reforçar que isso acontece independente de gênero e orientação sexual. Cabe ressaltar que fatores sexuais além de relevantes para o corpo é importante para fatores psíquicos, visto que através dessas relações consequentemente auxilia na construção da identidade do ser humano, já que o sexo faz parte da identidade humana. (FOUCAULT, 1988)

A teoria *queer* se efetiva como objeto de pesquisa de um grupo de intelectuais que buscam compreender as questões de gênero e sexualidade como aspectos naturais da vivência humana a fim de romper com os padrões

de gênero, nos quais estão intrinsecamente presentes na sociedade. Busca principalmente refletir sobre outras perspectivas para além do binarismo em relação as questões de gênero e sexualidade.

Butler, como outros teóricos *queer*, volta sua crítica e sua argumentação para a oposição binária heterossexual/homossexual. Esses teóricos e teóricas afirmam que a oposição preside não apenas os discursos homofóbicos, mas continua presente, também, nos discursos favoráveis à homossexualidade. Seja para defender a integração dos/as homossexuais ou para reivindicar uma espécie ou uma comunidade em separado; seja para considerar a sexualidade como originariamente 'natural' ou para considerá-la como socialmente construída, esses discursos não escapam da referência à heterossexualidade como norma. (LOURO, 2001, p.549)

Considerando que ainda estamos em um contexto na qual se percebe socialmente a influência binarista ou a cultura masculina/feminino, é importante ressaltar que ainda prevalece uma estrutura jurídica que segrega as pessoas que não se enquadram nesse padrão imposto. Isso se dá porque o registro documental possui o modelo binarista e tudo que está para além disso não há registro, o que dificulta a representação perante a lei de pessoas de gênero fluído. A ideia de gênero é uma construção cultural que precisa ser reconstruída, para garantir a inclusão de todas as pessoas e suas respectivas escolhas. (BUTLER, 1990)

A escola é um ambiente orgânico e dinâmico, na qual atua como mediadora da construção identitária dos/das estudantes e a construção do conhecimento. Pensando no papel social das instituições de ensino que busca a transformação dos seres humanos através da educação, é imprescindível abordar nos currículos escolares aspectos da teoria *queer*. E para isso, é preciso pensar em abordagens que enfoque no outro a partir das diferenças entre as pessoas.

Ao colocar em discussão as formas como o 'outro' é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir

que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam. (LOURO, 2001, p.550)

Para isso precisamos ponderar sobre o papel social das instituições de ensino em relação as questões de gênero e sexualidade, como também, considerar na escrita a abordagem dos currículos da educação brasileira e a sua abordagem sobre essas temáticas.

O PAPEL SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FUNDAMENTAL E A INSERÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Os currículos são documentos que direcionam o/a docente em relação aos conteúdos utilizados em sua prática pedagógica no contexto educacional. O foco desse relatório é a educação básica, portanto, utilizamos como fonte de análise curricular os princípios contidos na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) A BNCC é documento relevante, pois tem por objetivo normatizar a aplicação de conteúdos escolares de acordo com eixos temáticos e o ano escolar desses/as estudantes.

Esses documentos são desenvolvidos em uma perspectiva de um conhecimento que normatiza as relações humanas e os saberes, em que os/as docentes são reprodutores daquele conhecimento. Isto impacta diretamente na desvalorização da categoria docente, estigmatizando os participantes do processo educativo como incapazes de produzir conhecimento. Segundo Arroyo (2013, p. 116) “O currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento”.

Essas perspectivas de currículo ligadas aos modelos tradicionais não se preocupam em fazer qualquer questionamento mais radical sobre os arranjos educacionais existentes às formas dominantes de conhecimentos ou de uma maneira geral à forma social dominante (SILVA, 1999, p. 29).

De acordo com Arroyo (2013), os/as docentes, no processo de mediação da construção do conhecimento, utilizam das vivências dos/das estudantes como uma forma de incentivo com o objetivo de prender a atenção dos/das mesmos/as, porém, ignorando o fato dessas experiências também serem conhecimento. O autor ressalta que “Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda

experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento” (2013, p.117). É preciso refletir sobre a importância dos saberes experienciais no ambiente escolar, visto que, os/as estudantes e os/as professores possuem vivências que possibilitam uma troca de conhecimentos que estão excluídos dos currículos.

Pensando nessa perspectiva curricular tradicional, Tomaz tece uma crítica sob a ótica do movimento feminista:

De acordo com essa teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se obviamente, à educação e ao currículo. (SILVA, 1999, p. 29)

Incorporar as experiências tanto dos/das docentes, quanto dos/das discentes é uma forma de legitimação dos sujeitos como ativos no processo de construção do conhecimento, não apenas como receptores do conhecimento sistematizado no currículo, mas também como produtores de conhecimento. Os/as estudantes, através do diálogo e da convivência, conhecem outras culturas, e esse tipo de conhecimento poderia estar representado no currículo. Esse movimento é de suma importância para que os/as discentes se sintam parte e sejam ativos no processo de construção do conhecimento.

O currículo, através dos seus conhecimentos sistematizados, pode ser usado como uma ferramenta de opressão de gênero e sexualidade.

A hierarquização das diversidades em razão da política de dominação que configura nossa formação social, gera uma tensão que chega aos currículos pressionados para reconhecer a diversidade de sujeitos que chegam às escolas carregando suas experiências e seus conhecimentos. ARROYO (2013, p. 117)

É através dos currículos que se define o que é ou não conhecimento sistemático, ou seja, por meio desse documento é realizada a normatização dos conteúdos que se devem ser trabalhados nas escolas. Esses conteúdos podem ser utilizados e adaptados, tornando o currículo uma ferramenta de opressão para as minorias sociais que não possuem seus direitos conquistados consolidados na esfera social.

É preciso refletir acerca da permanência dos/das estudantes LGBTQIA+ visto que enquanto o currículo e as instituições de ensino continuarem

ignorando as questões de gênero e sexualidade da educação básica, esses/as discentes não se sentiram representados.

Os currículos, sendo fiéis a esses critérios de validade e de racionalidade, tem de ignorar não apenas outros modos de pensar, outros saberes, e leituras de mundo, mas têm de ignorar os sujeitos desses outros modos de pensar. Ignorar, ocultar, tratar como inexistentes para a história intelectual os coletivos populares. (ARROYO, 2013, p.141)

Essa não identificação dos/das estudantes em relação ao currículo pode resultar na evasão escolar, visto que o ocultamento desses/as sujeitos/as é uma forma de opressão. Considerando que com a falta de representatividade, esses/as se sentem à margem da sociedade.

Não há dados concisos que comprovem a porcentagem em relação a evasão escolar LGBTQIA+ na educação básica, porém a “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/das Graduandos/as das IES – 2018” organizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2019) mostra que travestis e transexuais constituem em 0,1% do total de alunos das instituições federais de ensino superior. Esses dados escancaram da desigualdade das condições de acesso e nos fazem questionar a respeito dos percalços encontrados pelos/as estudantes LGBTQIA+ da educação básica para conseguir chegar no ensino superior.

Além disso, nos últimos anos tem emergido projetos com intuito de cerceamento da autonomia docente em relação a pautas em relação às temáticas sociais, como o Projeto Escola Sem Partido.

Em 2016, foi apresentado no Senado Federal o projeto de lei (PL) n. 193/2016, de autoria do senador pelo estado do Espírito Santo, Magno Pereira Malta, do Partido da República, que visa a incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a lei n. 9394/1996 (Brasil, 1996), o Movimento Escola sem Partido (ESP). (GUILHERME, A. A. PICOLI, B. A. 2018, p.3)

Projetos como o descrito conservam a ideia de que a escola tem como objetivo apresentar os conhecimentos sistematizados, e que a educação é objetivo dos familiares ou responsáveis dos/das estudantes. Iniciativas como essa reforçam que a educação precisa ser neutra e não tratar de pautas sociais:

O movimento mantém um site (<http://www.escolasempartido.org/>) em que expõe seus objetivos, disponibiliza artigos pretensamente isentos de ideologia e instrui pais e estudantes sobre procedimentos para denunciar professores que supostamente estejam utilizando as salas de aula como púlpito. (GUILHERME, A. A. PICOLI, B. A. 2018, p.3)

Esse projeto arquivado na Câmara dos Deputados em 11 de dezembro de 2018, tratava basicamente de policiar as discussões voltadas para as pautas sociais, por “favorecer” certa ideologia. Propunha que a educação fosse voltada para o princípio tecnicista, onde, os/as estudantes constroem conhecimentos formativos para o mercado de trabalho.

Nos documentos oficiais do ESP, encontra-se o termo “ideologia de gênero” ligado a discursos conservadores, falsamente relacionado a outras expressões como “antifamília” e também como um ataque e uma “doutrinação” de jovens e adolescentes. Porém, Costa e Silva (2019, p.505) assevera que:

Essa concepção representa uma falsa concepção, pois a discussão sobre gênero tem, a bem da verdade, o papel humano e social de desconstruir padrões de desigualdade, de machismo, de homofobia, e de trazer à tona representações reais de família homoafetiva, monoparental, coparental e outras.

A Base Nacional Comum Curricular é a subvenção que tem por objetivo engendrar e construir atividades com a finalidade de desenvolver as capacidades dos/das estudantes. Por esse motivo, nos deteremos à BNCC, com o intuito contribuir com as discussões sobre gênero e sexualidade no ambiente da educação básica escolar ou não, nas questões de gênero e sexualidade. Nas competências gerais do documento encontram-se os pontos norteadores que fundamentam a organização do documento. Dentre os objetivos, encontra-se:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p.7)

É importante notar que no decorrer do processo de aprovação da BNCC, as versões preliminares sofreram forte interferência da Bancada Evangélica:

Em abril de 2017 foi entregue a versão final da nova BNCC, documento que orientará a elaboração dos currículos educacionais a nível nacional nas esferas pública e privada. Atendendo à solicitação de retirar do documento final os termos gênero e orientação sexual, feita ao presidente Michel Temer (PMDB) por deputados da chamada bancada evangélica, o MEC, sob a batuta do Ministro Mendonça Filho (DEM), atendeu ao pedido e os termos foram retirados. (SANTOS. Amarildo Inácio dos, 2018, p. 3)

Os termos gênero e sexualidade precisam estar explicitados em documentos como a BNCC. Tais termos, quando são relativizados e suprimidos do currículo, inviabilizam essas discussões, visto que se não se encontra no documento e não se enquadra em um saber sistematizado reconhecido pelos órgãos institucionais de educação.

Sobre a supressão dos termos “gênero e sexualidade” dos currículos, passamos a discorrer.

A partir de uma busca pela palavra “gênero” na BNCC as aparições são pontuais e se limitam a identificar os gêneros textuais no Ensino Fundamental. O conceito não está associado à ideia de gênero enquanto construção social em torno dos atributos femininos e masculinos, conforme identificamos na área dos estudos de gênero, o que nos fez pensar que na Base não há espaço para essa discussão. (SILVA, MARASCHIN, FUNARI, MELLO, JUNQUEIRA, 2020, p.167). E quanto ao conceito “sexualidade”, o BNCC se restringe aos mesmos descritores.

Podemos perceber que a abordagem da sexualidade centra-se na dimensão biológica, pois o documento a conecta com a área de ciências, enfatizando o estudo e conhecimento da reprodução e da importância dos cuidados com o corpo e prevenção de doenças. (SILVA, MARASCHIN, FUNARI, MELLO, JUNQUEIRA (2020, p.167)

Nesse sentido, percebe-se que a BNCC ignora os termos “gênero e sexualidade” como parte da identidade humana, sem tratá-la como construção social e humana. Com isso, esses termos são deslegitimados em relação aos conteúdos sistematizados.

O papel social das instituições de ensino é regulamentado pelo seu Projeto Político Pedagógico, documento que define os princípios de atuação das escolas. Segundo Guedes, Silva e Garcia (2017)

A construção do PPP é complexa, pois a instituição escolar está inserida em um contexto social e cultural diverso e rico

em identidades. O desafio está em administrar essa diversidade e construir identidade e cultura próprias que unam e orientem as relações dos sujeitos. [...]. Logo, valorizar as diferenças é, sem dúvida, fundamental para que o PPP se torne aprendizado do exercício de cidadania.

Sendo o Projeto Político Pedagógico o documento de maior autonomia das instituições de ensino, deve ser construído de maneira democrática e participativa, contando com a atuação de toda comunidade escolar. De modo que consiga contemplar demandas da comunidade LGBTQ+, abarcando as temáticas de gênero e sexualidade, em respeito à pluralidade de ideias e a diversidade cultural, tal como preconizado pela BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta pesquisa, constatou-se a importância dessas discussões em relação a documentos que normatizam a educação, como a Base Nacional Comum Curricular e os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino enfocando no EF como o seu silenciamento a suprimir o desenvolvimento dos sujeitos e de seus saberes no ambiente escolar.

Ao longo da pesquisa, do levantamento e sistematização das fontes e da bibliografia escolhida foi possível notar que os padrões heteronormativos estão enraizados nas práticas sociais que, de certa forma, conformam as práticas pedagógicas no contexto da educação básica. Este é um movimento que articula a bagagem de vida dos/as estudantes, por meio da qual produzem e reproduzem entendimentos construídos a partir da mídia, do contexto familiar e social.

A construção social do currículo tem sido traduzida historicamente, em um conjunto de crenças e valores que reconhecem como legítimo o homem identificado como masculino, branco, heterossexual, burguês, dotado de sanidade física e mental. O que destoia desse perfil é estigmatizado como anormal e que, portanto, deve ser excluído do meio social.

Negar as questões de gênero e sexualidade nos currículos da educação básica estimula manifestações de preconceito e LGBTfobia aos sujeitos com identidades de gênero e sexualidade dissidentes. Estimular tais práticas, ainda que não estejam explícitas nos documentos oficiais, resultam a sua disseminação por meio dos currículos ocultos e atos de violências verbais, físicas e simbólicas.

Nesse contexto de apagamento das questões de gêneros na educação brasileira, traduzidas pela BNCC da Educação Básica, potencializa o acirramento das situações de agressão contra grupos subalternizados e minorias excluídas.

Partindo deste ponto, indica-se que a atuação docente e a organização curricular devem articular as dimensões pelas quais os sujeitos se identificam na vida em sociedade para que sejam participantes do contexto educacional. Tem-se em conta que a instituição de ensino não só forma com o objetivo da educação voltada para os conhecimentos sistemáticos, mas também para as práticas sociais em contextos de cidadania.

A educação básica tem o papel social de proporcionar um cenário na qual os/as estudantes projetem esse contexto em relação a gênero e sexualidade em um futuro. Ou seja, se a/o sujeito/a participante se sente parte desse processo conseguirá se projetar através desse cenário em suas relações sociais.

Nesse conjunto de proposições, a teoria *queer* que enquadra-se nas teorias pós-críticas, possibilita a reflexão de que a sexualidade não é binária e que as questões de sexo, sexualidade e gênero nos currículos, não deve ser definida simplesmente por aspectos biológicos, mas também por construções sociais e culturais.

Os currículos escolares devem direcionar a formação de identidades abertas à pluralidade cultural, isenta de preconceitos e que promova a cidadania e os valores éticos nas relações entre pessoas. Numa perspectiva *queer*, o direcionamento da educação sexual abordada nas escolas pode dirimir a adoção de práticas preconceituosas por meio da adesão a modelos comportamentais estereotipados.

O que está em jogo é a necessidade de ampliar o entendimento sobre as práticas sexuais, reconhecendo o homem para além do sujeito macho, viril, hétero e reprodutor, assim como a mulher como uma fábrica geradora de pessoas. Nesse sentido a teoria *queer* se apresenta como alternativa viável para desmistificar o pensamento heterocentrado que dogmatiza o ato sexual com finalidade exclusivamente reprodutora.

Faz-se necessário a inclusão de uma pedagogia *queer* nos currículos escolares no sentido de problematizar e ressignificar a forma como os gêneros, as sexualidades são tratados tanto nas escolas de educação básica, como nos cursos de formação de professores.

Da mesma forma é mister que educadores e educadoras, sensíveis as questões de gêneros e sexualidade desenvolvam estratégias para trabalhar

a transversalidade do currículo e estimular um diálogo profundo sobre essas questões. Se a Base Nacional Comum Curricular não respalda e nem legitima a abordagem dessas temáticas e a sua negação estimular a perseguição dos que a defendem, devemos caminhar rumo à busca de ações concretas de resistência e superação. Diante disso, é premente uma proposta de educação mais subversiva, ousada e irreverente, pois *queerizar* é preciso!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cecília Barreto de. VASCONCELLOS, Victor Augusto. Transexuais: transpondo barreiras no mercado de trabalho em São Paulo? SP, **Revista Direito GV**, 2018.

ANDIFE. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos/das Graduandos/as das IES - 2018. **Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis** – FONAPRACE, Brasília, DF, 2019

ANTRA, Associação Nacional de Travestis e Transexuais. Mapa dos assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017, BRASIL, 2018

ARROYO, Miguel G. As experiências sociais disputam a vez no conhecimento. In: **Currículo, território em disputa**. 5° ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 115-146.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo de materiais didáticos e paradidáticos sobre diversidade sexual e de gênero**. Produzido com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC. 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar; revisão técnica de Joel Birman. 8. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

CORAZZA. Sandra Mara. **Nos tempos da educação**: cenas de uma vida de professora. V.13, n. 12, 2005. Disponível em: <http://www.abemededucacaomusical.com>.

br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/329. Acesso em: 16 de setembro 2021

COSTA, Regina Rodrigues, SILVA Ainda Moneteiro. Abordagens de Gênero e Sexualidade: Um contraponto ao Escola Sem Partido. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 26, p. 499-512, mai./ago. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

GUEDES, J. V. A. M. F. SILVA. L. T. S. GARCIA. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p.580-595, set./dez. 2017.

GUILHERME, Alexandre Anselmo. PICOLI, Bruno Antonio. Escola Sem Partido: Elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, RJ, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Proposições*, v. 19, n. 2 (56), p.17-23, maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

LOURO, GUACIRA LOPESTeoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas* [online]. 2001, v. 9, n. 2, p. 541-553.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOS, Amarildo Inácio dos. A Nova Base Nacional Comum Curricular: Uma análise da exclusão dos termos gênero e orientação sexual à luz de Michel Foucault. Santa Catarina: 2018.

SANTOS, N. R. L. D. PEREIRA, Sara. SOARES, Z. M. P. Documentos curriculares oficiais assegurando a abordagem de gênero e sexualidade para a educação

básica: um olhar para o ensino de ciências. V Simpósio Gênero e Políticas Públicas. Goiás. 2018.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e SANTOS, Raquel Amorim dos. O currículo pós-crítico: uma experiência na escola de Ensino Fundamental em Vitória/ES. **Nova revista Amazônica**, vol. VIII, n. 02, setembro de 2020

TRANSEXUAIS, A. N. T. (org). BENEVIDES, Bruna. Mapa dos assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil. Brasil, 2018.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFISSIONAL DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO

VALDICLEY EUFLAUSINO DA SILVA

Graduado em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.
Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Docente do
Departamento de Ciências da Religião – UERN. E-mail: valdicley_bambucha@yahoo.com.br

PAULO CAVALCANTE DE ALBUQUERQUE MELO

Discente do Curso de Ciências da Religião – UERN. E-mail: paulomelo@alu.uern.br

RESUMO

As críticas destinadas ao Componente Curricular de Ensino Religioso, no sistema público de ensino brasileiro, são notoriamente infundáveis. Entre as críticas mais ferrenhas estão tanto da persistência do caráter moralizante, quanto do caráter dogmático no ambiente escolar, gerando constantes elocubrações de inviabilidade do componente. Tais características, heranças religiosas da colonização, abarcam, de modo explícito, a deficitária problematização sobre a dimensão ética em uma área que se pretende formativa educacionalmente e relevante socialmente. O *ethos* religioso não pode ser tomado como o ordenador das demandas organizativas, principalmente em um mundo cuja característica principal é pluriversalidade. Contrapondo tal perspectiva, propomos, na esteira das renovações que a área vem se destinando a debater, refletir sobre a dimensão ética na formação docente, ressignificando a uma esfera de atividade profissional. A ideia é refletir sobre a ética como dimensão formativa na área do ER, de modo urgente. As considerações geradas até o presente momento da pesquisa vislumbram a proeminente necessidade da formação ética no processo de profissionalização e profissionalidade docente, enquanto marco divisório entre as antigas performatividades e os novos discursos apresentados a partir do final do século XX. Os desafios éticos passam por um redimensionamento formativo do currículo e dos(as) profissionais da área. Tais perspectivas são necessárias enquanto exigências em prol de uma sociedade mais democrática, emancipatória, justa e antirracista.

Palavras-chave: Ética docente. Formação Docente. Ensino Religioso.

INTRODUÇÃO

As críticas destinadas ao Componente Curricular de Ensino Religioso – ER, no sistema público de ensino brasileiro, são notoriamente infundáveis. Tanto o caráter moralizante, quanto o caráter dogmático, persistentes entre as principais elocubrações envolvendo o âmbito escolar, são constantemente mencionadas enquanto inviabilidade do componente.

Entendemos que tais características, heranças religiosas da colonização, abarcam, de modo explícito, a deficitária problematização sobre a dimensão ética em uma área que se pretende formativa educacionalmente e relevante socialmente.

É importante entendermos que o *ethos* religioso é apenas um dos elementos constituintes da sociedade e não pode ser tomado como o ordenador das demandas sociais organizativas, principalmente em um mundo cuja característica principal é a pluriversalidade.

Posto isso, questionamos: qual o lugar do Ensino Religioso no sistema público de ensino brasileiro atual, tendo em vista as suas marcas hereditárias de cunho teológico-confessional? O ER leva em conta as sociedades hodiernas multifacetadas? O componente curricular tem proporcionado uma educação de valores pluriversais?

Tão cara ao componente, a ética, enquanto reflexão sobre as questões morais, foi utilizada pelo ER, reduzindo as pessoas meramente ao componente religioso. Na atualidade, essa perspectiva se configura enquanto risco existencial e risco social, ameaçando, de modo explícito o Estado democrático de direito.

Isso faz com que, o lugar do ER deva ser problematizado a partir de uma ótica não confessional. Desse modo, afirmamos que o ER não pode ser o mesmo de outrora. As bases políticas e sociais contemporâneas exigem mudanças urgentes.

Dessas premissas, entendemos que seja necessária uma revisão das dimensões éticas que envolvem o ER. Isso porque, só poderemos de fato constatar uma nova etapa do ER, desvinculada dos pressupostos dogmáticos e afirmar a vinculação pedagógica, mediante uma postura ética de caráter cívico, que evidenciem, respeitem e propaguem as sociedades hodiernas a partir de marcos identitários relacionados a pluralidade, a diversidade e/ou a multiculturalidade.

Cabe destacar que tais reflexões emergem diante das problematizações levantadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – UERN, intitulado *Laicidade, Ética e Formação docente em Ensino Religioso*, que atualmente se encontra na fase 3, coordenado pelo professor Valdicley Euflausino da Silva.

Esse debate se insere, de modo mais específico, no aprofundamento da discussão sobre Ética docente, voltando nossos olhares ao debate nacional sobre profissionalização, profissionalidade e competência docente, em uma área de conhecimento que se caracteriza pelas inúmeras controvérsias.

As considerações geradas até o presente momento da pesquisa vislumbram a proeminente necessidade da formação ética no processo de profissionalização e profissionalidade docente, enquanto marco divisório entre as antigas performatividades e os novos discursos apresentados a partir do final do século XX. Os desafios éticos passam por um redimensionamento formativo do currículo e dos(as) profissionais da área. Tais perspectivas são necessárias enquanto exigências em prol de uma sociedade mais democrática, emancipatória, justa e antirracista.

A FORMAÇÃO DO(A) PROFISSIONAL DOCENTE EM ENSINO RELIGIOSO

A arena de entraves acerca do Ensino Religioso ganhou novo capítulo com o lançamento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em 2017. Além de manter o ER como um Componente Curricular no ensino básico, o documento reforçou o lugar privilegiado ao componente, atestando-o enquanto área de ensino.

Inúmeros foram os impactos dessa reforma educacional. As leituras acerca dessas consequências apontam o caráter problemático que o componente vem gerando no sistema público de ensino brasileiro, principalmente pelas persistentes performatividades confessionais no âmbito escolar.

Diante disso, fica evidente, portanto, no cenário político-educacional, que a permanência do ER nos sistemas públicos de ensino tem provocado debates sobre a sua relevância, possibilidades de existência e contribuições pedagógicas em um Estado caracterizado, supostamente, enquanto laico.

Do ponto de vista educacional existem problematizações levantadas por parte de autores(as) como Cury (2004), Cunha (2016) e Valente (2018) onde é questionado se de fato o ER é viável e se possui contributos pedagógicos aos sistemas públicos de ensino, ou pelo contrário, evidencia retrocessos,

uma vez que o componente ainda não foi totalmente desvinculado de suas bases colonizadoras.

Segundo Cury (2004) a postulação acerca do ER presente no artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.474/97 é equivocada. A presente redação diz “o ER é parte integrante da formação básica do cidadão”, no entanto, a mesma lei afirma o caráter facultativo do componente curricular. Assim, na perspectiva de Cury (2004), os(as) alunos(as) que escolherem não cursar o componente não teria uma formação integral?

Já para Cunha (2016), o reconhecimento do ER enquanto área do conhecimento na BNCC afirma o caráter privilegiado que o componente tem nos sistemas públicos de ensino, pois, segundo o autor, a área ainda carece de justificativas teóricas-epistemológicas para existir. Ademais, ao invés do reconhecimento da BNCC promover avanços para o ER, de acordo com Cunha (2016), esse fato ajuda a promover conflitos entre instituições religiosas no ambiente escolar.

A possibilidade de criação de nichos religiosos nas escolas é um dos problemas mais agravantes. Isso porque pode gerar segregação religiosa e acirrar embates entre pessoas de diferentes confissões de fé, ao invés de promover atitudes cívicas ligadas ao entendimento da diversidade de ideias.

Em defesa da permanência do ER na educação pública, autores(as) da área argumentam que o componente é necessário na formação educacional, pois busca promover a tolerância e o respeito à diversidade. No entanto, isso não seria papel de toda a escola e corpo docente? (CUNHA, 2016). Desse modo, qual o diferencial que o ER teria a oferecer à educação pública e à formação cidadã dos sujeitos?

Do ponto de vista sociológico, críticos entendem que não é viável haver o ensino sobre religião em uma Estado laico, porque a esfera religiosa nas sociedades modernas e secularizadas seria de foro íntimo. Desse modo, qual é o espaço da religião/religiosidade nas sociedades hodiernas? Além disso, é possível discutir e até mesmo ensinar sobre *religiões* no espaço público? Se sim, qual a relevância que isso pode promover para uma sociedade plural?

É notória que as bases colonizadoras ainda não foram superadas na atualidade, mesmo após reformas educacionais e, conseqüentemente, o tratamento didático-pedagógico dado ao componente. O projeto português de embutir a fé cristã através do processo educacional ainda está presente, e não possui contributos a um Estado que se pretende laico. Em vista disso, percebemos que o ER continua a ser apresentado enquanto ensino da

religião cristã em diversos contextos, apesar dos esforços de renovações discursivas mais atuais.

Um dos fatos que perpetuam a imposição religiosa na educação é a não separação da vida pessoal da vida profissional por parte dos(as) docentes. O credo religioso adotado pelo(a) professor(a) não deveria interferir nas suas práticas pedagógicas e nem na liberdade de escolha do seguimento religioso dos(as) alunos(as). No entanto, em diversos componentes curriculares da educação básica e superior é possível observar a promoção de louvores, orações, cultos e missas no ambiente público de ensino. Até mesmo de modo *involuntário* a formação religiosa do(a) professor(a) exerce influência na atividade docente, como aponta a pesquisa apresentada por Valente (2018). Diante desse cenário, faz-se necessário da fronteira entre formação religiosa do(a) professor(a) e sua atividade profissional.

Assim, quais seriam as razões para esse problema? A falta de discussão na formação docente sobre religiões/religiosidade no espaço público? Ou, desinteresse dos cursos de formação em promover uma educação em valores pluriversais? Nossa investigação depreende que a questão é ampla, densa e complexa e se estende por todo sistema educacional brasileiro, não limitando-se apenas ao contexto do ER.

Entendido isto, cabe ressaltar que, o ER, utilizado como meio de imposição religiosa aos alunos(as) é desmoralizador e, portanto, inviável em uma sociedade plural. Tal entendimento se aplica aos outros Componentes Curriculares como Língua Portuguesa, Matemática e História, quando os(as) docentes promovem os mesmos hábitos dogmáticos.

Uma das tentativas de respostas mais significativas dada a esses problemas, que permeiam a existência do componente em um Estado laico, são postuladas pelo diálogo estabelecido entre o ER e as CR. Apesar de ainda ser bastante confuso as nuances que entrelaçam a dinâmica formativa do(a) docente atuante no ensino básico proporcionada por essa interlocução, há de se considerar o esforço de parte dos(as) envolvidos(as) tendo em vista a promoção de uma elaboração didática e pedagógica.

Nas perspectivas evidenciadas pelas CR, o estudo e debate sobre *religiões* no ambiente público não se configura necessariamente como uma violação dos princípios de laicidade do Estado, desde que se estude com finalidades acadêmicas e de modo científico, como é exigido legalmente nas instituições de nível superior.

Mediante essa postulação, essa produção científica pode ser utilizada como fundamento pedagógico para o ER. Para tanto, é necessário que os(as)

docentes realizem uma elaboração didática a partir da epistemologia produzida pelas CR para o ER (ARAGÃO; SOUZA, 2017).

Assim, as CR enfrentam os desafios no que concerne à profissionalização e profissionalidade docente no Brasil para formar professores(as) para o ER com fundamentação científica e sem o viés confessional (PASSOS, 2007; TEIXEIRA, 2007; PIEPER, 2017; PIEPER; RODRIGUES, 2017; PIEPER 2019), e que também sejam capazes de versarem sobre a pluralidade religiosa presente no país e se posicionarem contra as narrativas intolerantes (ARAGÃO; SOUZA, 2017).

É sob essa égide que o(a) profissional, neste caso o da docência, deve ser entendido não como aquele que apenas conhece ou compreende determinado assunto, mas que têm *competências* para agir em diversas situações-problemas que aparecem no exercício da sua profissão (VIRGÍNIO; DANTAS, 2021). Para isso, a formação docente deve proporcionar o desenvolvimento de competências adequadas para que os(as) docentes exerçam sua função de modo satisfatório.

Por competência queremos dizer, de acordo com Virgínio e Dantas (2021), a capacidade que os(as) professores(as) têm de lidar e resolver situações problemáticas na prática pedagógica. Dito isso, a área das CR tem proporcionado quais competências para as aulas de ER? As competências contra a homofobia, contra o sexismo, contra a intolerância e contra o racismo estão sendo levadas em conta?

É evidente que diante dos demais discursos pedagógicos ou *modelos* para o ER, os das CR buscam promover avanços pedagógicos e superar o dogmatismo teológico-confessional. Em outras palavras, ela é caracterizada por ser mais aberta ao estudo da diversidade religiosa. Além do mais, busca estudar essa diversidade a partir de princípios científicos e desprovida de caráter apologético (USARSKI, 2006; HOCK, 2010; MELO; SILVA, 2021).

Porém, percebemos que desde o seu surgimento, no século XIX, a área é marcada por controvérsias e lacunas teórico-epistemológicas. Esses problemas também se fazem presentes no contexto brasileiro e ocasionam impactos na formação docente oferecida pela área e, conseqüentemente, ao ER. Dentre as várias, observamos a escassez de discussões envolvendo CR, ER e religiões/sistema de crenças afro-brasileiras. Tal fato é problemático, uma vez que estas expressões de fé são os principais alvos de discriminações na sociedade e no ambiente escolar (REIS, 2017).

Podemos citar como exemplo dessa falta de discussão sobre a cultura afro-brasileira, a Licenciatura em Ciências da Religião oferecida pela

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, que está localizada no Campus Avançado de Natal/RN.

Na grade curricular do curso, o único componente destinado ao estudo da cultura afro-brasileira é de caráter optativo, e mesmo assim, tem a carga horária de apenas 30 horas. Por conseguinte, deixa vaga e superficial o estudo sobre as culturas, religiões e sistemas de crenças afro-brasileiras. Portanto, é pertinente questionarmos quais seriam as razões para esse déficit. Essa problemática é de suma importância pois nos instiga a questionar quais tipos de valores formativos as CR propõem a construir, se durante a própria formação excluem os saberes afrodescendentes?

Segundo Nogueira (2019), um dos motivos que geram a intolerância é a falta de conhecimento sobre o próprio objeto que é discriminado. Dessa maneira, como os(as) profissionais da área terão competência para combater os casos de racismo, discriminação e intolerância religiosa nas escolas se a formação proporcionada durante não problematiza tais questões?

Para além do posicionamento contra os discursos intolerantes, como os(as) professores(as) promoverão a inclusão e a valorização dos saberes afro-brasileiros e indígenas – que são previstos na Lei nº 10.638 de 2003 e 11.645 de 10 de março de 2008 – sendo que a formação oferecida para estes(as) é deficitária neste aspecto? Ademais, se os(as) docentes formados(as) em CR, que buscam promover uma maior abertura diante da pluralidade religiosa sofrem com esses problemas formativos, qual é o estado dos(as) profissionais de outras áreas da educação? O fato é problemático uma vez que há Estados que permitem professores(as) que não são formados em CR lecionem o componente de ER.

As problematizações aqui geradas, fazem parte do conjunto de indagações que se relacionam de modo explícito com outra dimensão que também deve ser importante para a docência e que de igual modo é ignorada nos cursos de formação inicial em CR, a saber, a questão da ética docente. Questionar sobre os valores morais proporcionados na formação do(a) profissional docente em ER se configura imprescindível no processo de renovação discursiva que a área vem se propondo atualmente.

Contudo, para se discutir ética docente no ER é importante alocá-la no campo da ética das profissões. Isso porque, como percebemos, a área vem historicamente sendo entendida como espaço para a promoção de práticas religiosas. Neste sentido, a dimensão ética do(a) professor(a) desse componente, em diversas localidades, não é pautada em valores cívicos, mas em valores religiosos. Um dos discursos mais característicos sobre a área, diz

respeito ao fato de que para ser professor(a) de ensino religioso é necessário ter algum credenciamento, afinidade ou cargo eclesiástico.

A ética dogmática-religiosa na docência é problemática para os sistemas públicos de ensino, pois ela se confina no seu mundo moral e se priva do diálogo com a diversidade, fato este que a educação deveria valorizar de modo mais acentuado. Conseqüentemente, essa atitude exclui e discrimina as religiões, sistemas de crenças e filosofias de vida que fogem do modo de viver hegemônico das sociedades ocidentalizadas. Por causa disso é que ressaltamos ser necessário entender a docência em ER a partir da ética das profissões e não da ética religiosa.

O tema da ética docente é imprescindível para a formação dos(as) professores(as) porque o seu campo de estudo abrange questões sobre o que é ser professor(a), quais os objetivos da docência e quais contributos educacionais a atividade dos(as) docentes têm proporcionado para a comunidade civil. A lacuna acerca dessa dimensão na formação profissional ocasiona impactos significativos nas CR e no ER, inclusive, podemos perceber que esta é uma das causas sintomáticas dos hábitos catequéticos, racistas, homofóbicos e intolerantes dos(as) professores(as) de ER.

A FORMAÇÃO ÉTICA DO(A) PROFISSIONAL DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO

Observamos na discussão anterior, entre outros pontos, a complexidade da formação docente em Ensino Religioso na contemporaneidade. Apesar dos embates, a área está aos poucos sendo entendida como atividade profissional, estabelecendo confrontações com sua própria herança histórica.

Amplamente conhecida, a história do ER possui como marco fundante as invasões europeias que estabeleceram a colonização por meio de múltiplas violências. Um dos pilares que sustentaram tal performatividade foi a promoção de uma educação moral estritamente religiosa. Isso porque, para se manter no poder, os portugueses impuseram a unilateralidade religiosa e social por séculos. E, mesmo após o suposto processo de independência e do advento do republicanismo, o Estado brasileiro manteve, por consequência de diversas jogadas político-religiosas, tal disciplina como sustentáculo educativo.

Somente no final do século XX, diante de uma reconfiguração teológica que atingiu a América Latina e o Brasil, é que o ER estabeleceu alguma mudança significativa. Apesar das mudanças terem como marco inicial a

década de 1970, é somente na década de 1990 que se observa uma significativa alteração na área.

Mais especificamente, a partir do biênio 1996/1997, foi onde se discutiu uma nova proposta de ER conjuntamente ao debate educacional na conjuntura nacional. A resolução do problema, para o ER, teve como marco a publicação da LDB 9.475/97, que propõe o componente de maneira não confessional e versando sobre a pluralidade religiosa presente no país.

A partir desse momento, passou-se a surgir mais interesses por parte de órgãos educacionais e conseqüentemente investimento na formação inicial em nível superior para atuação na área, uma vez que os cursos oferecidos por instituições eclesiais não se configuravam mais enquanto propícios à educação e o ER foi promovido com ônus para os cofres públicos. Tal exigência demandou a formação docente buscando atender às requisições da LDB (BRASIL, 1996).

É nesse contexto que as licenciaturas em CR começam a se destacar como alternativa para preencher a lacuna existente na formação dos(as) docentes do ER. Apesar de existirem desde a década de 1970 os esforços para estudar sobre *religiões* nas instituições de nível superior (GROSS, 2012; BAPTISTA, 2015), é somente a partir do final da década de 1990 que as CR começaram a proporcionar contributos mais significativos nos estudos sobre as *religiões*, no país, com o adendo da elaboração didática para as aulas de ER.

A conjuntura atual, aponta os cursos de CR enquanto área reconhecida em nível superior pelo Ministério da Educação – MEC, buscando atender as demandas presentes na Constituição Federal, assim como na LDB, Conselho Nacional de Educação – CNE e Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN que preveem um ensino mais aberto à pluralidade religiosa, e não religiosa, e que não viole os princípios de laicidade da educação pública.

Apesar destes significativos avanços, entendemos que o ER, e as CR, tiveram mais uma capacidade de adaptação ao sistema público de ensino do que necessariamente uma ruptura com sua herança colonial. Tal inferência ocorre diante da seguinte constatação: o entorno pedagógico das áreas não possibilitou uma discussão aprofundada sobre o comportamento moral do docente de ensino religioso e sob qual dimensão ética a formação do profissional da área estaria ou deveria ser pautada.

O fato é alarmante tendo em vista que a discussão sobre a profissionalização e a profissionalidade docente, estava em pleno vigor quando houve as supostas mudanças no ER, em meados dos anos de 1990.

Com isso, constatamos, para além do esvaziamento político-educacional sobre a questão do Ensino Religioso no sistema público de ensino, a persistência ético-moral normativa na formação destes(as) agente educacionais. Desse modo não é surpreendente que o status da área ainda seja entendida enquanto determinação religiosa no ambiente escolar.

Nesse sentido há de se questionar: é plausível discutir sobre ética docente em uma área com status confessionais? Existe a possibilidade de uma ética das profissões para o ER? Quais contributos a discussão sobre ética das profissões pode gerar ao ER?

As reflexões aqui apontadas buscam evidenciar a urgente necessidade da discussão sobre a dimensão ética e os impactos na formação do profissional docente em ER, tendo como principal fundamento reforçar o marco divisor entre os antigos e novos discursos. Se, de fato, a área pretende caminhar em novos horizontes, faz-se necessário um debate de ordem profissional.

Posto isso, alocamos a discussão sobre ética docente na área do ER no campo da ética das profissões, na proposição de desvincular o espaço de promoção de práticas religiosas e destinar os aprofundamentos na valorização de pautas cívicas, democráticas, emancipatórias, justas e antirracistas.

Nesse íterim, recorreremos a Cortina (2005). Para ela “Uma atividade profissional é [...] uma atividade social” (p. 121). Neste sentido, as profissões se relacionam diretamente com a comunidade civil. E esta “irá dizer se considera essa atividade necessária ou pelo menos benéfica” (CORTINA, 2005. p. 122). Ou seja, é no campo social, e não no religioso, que são determinadas as plausibilidades, ou não, da permanência do ER nas escolas.

Como se sabe, as diversas profissões têm propósitos e objetivos a serem alcançados. Consequentemente, a legitimidade e a relevância que a atividade profissional tem para a sociedade dependerá se essas metas estão sendo alcançadas ou não (NAVARRO, 2006). É papel do profissional “*alcançar a meta de sua profissão de uma forma concorde com a consciência moral de sua época*” (CORTINA, 2005. p. 124. Grifos da autora). E mais, os profissionais devem se perguntar se os fins da sua atividade, tanto os internos quanto os externos, são benéficos para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A partir disso fica evidente a necessidade de demonstrar quais atitudes os profissionais devem ter para alcançar os objetivos de sua atividade (CORTINA, 2005). Neste ponto observamos a importância da ética das profissões, pois será ela que orientará os(as) profissionais de cada área a

alcançarem os seus fins, além de ajudar a estes(as) exercerem a sua atividade de forma digna e coerente com os princípios instituídos na atividade social (NAVARRO, 2006).

Podemos nos perguntar: quais são os valores que os(as) profissionais devem seguir para alcançarem os objetivos internos e externos de sua atividade profissional? De acordo com Navarro (2006), em uma sociedade plural, a ética de qualquer profissão “ha de partir del reconocimiento y apego a los valores de convivência que componen esta ética cívica compartida” (NAVARRO, 2006. p. 127).

Em vista disso, depreende-se que as profissões devem reconhecer e promover os valores cívicos universalmente reconhecidos, elas devem promover os direitos humanos e a partir disso consolidarem as suas práticas. Neste sentido, as atividades sociais têm compromissos civis com a comunidade na qual ela está inserida (NAVARRO, 2006). Mas não somente. Nas áreas das CR e do ER, constatamos uma necessidade a mais. A de promover a lutar antirracista enquanto um dos pontos fulcrais da nova postura discursiva, como evidenciada anteriormente.

No campo da docência, pode-se dizer que um dos seus objetivo e/ou compromisso social está em educar as(os) cidadãs(os) para que estas(es) sejam capazes de conviver em uma sociedade plural. Para tanto, é necessário cultivar durante o processo educacional valores cívicos através de uma educação moral (CORTINA; NAVARRO, 2005).

Os valores cívicos são aqueles compartilhados universalmente pelos indivíduos e que são responsáveis por promover a cidadania e preservar a dignidade da pessoa humana, portanto, devem ser inalienáveis. São valores como: respeito, solidariedade, empatia, diálogo, liberdade de crença e consciência, responsabilidade, justiça (CORTINA; NAVARRO, 2005).

Dito isto, nos questionamos – o ER tem promovido tais valores? Os(as) docentes têm praticado uma educação moral ou moralizante? Quais são os benefícios (ou malefícios) que o ER tem trazido para a sociedade? O componente tem proporcionado a criticidade aos estudantes ou o dogmatismo de ideias? Enfim, a postura dos(as) professores(as) de ER tem sido de *educador* ou *doutrinador*?

É notório que em diversos contextos o ER tem promovido discursos intolerantes contra as religiões, filosofias de vida e sistemas de crenças que fogem do modo de viver hegemônico, ou seja, pauta-se em discursos discriminatórios, intolerantes e racistas. Por conseguinte, sua prática acaba carecendo de legitimidade ou relevância social, justamente por não

promover valores benéficos para a comunidade civil, evidenciado, dessa maneira, as diversas crises de legitimidade que o componente vem passando no sistema educacional brasileiro ao longo de sua trajetória.

Segundo Navarro (2006) a crise de legitimidade social permeia várias profissões nas sociedades modernas. É pensando nessa demanda que enxergamos em alocar nossa discussão na ética das profissões, na tentativa de justamente superarmos essa crise.

No entanto, para que isso ocorra, é necessário profissionais comprometidos com os valores da sua profissão e dispostos a analisarem criticamente as estruturas e os hábitos da sua atividade (NAVARRO, 2006).

No caso do ER, observamos então que é importante que os(as) profissionais tenham consciência moral e consigam pôr em questão todo o sistema político-educacional que fundamenta o componente na educação pública. Além disso, é imprescindível o esforço prático dos(as) docentes para mudarem os hábitos (des)moralizantes da sua profissão. Entendemos ser possível, tais mudanças, quando os(as) professores(as) de ER assumirem a postura de educadores ao invés de doutrinadores, para usar os termos de Cortina (2003).

Importante aqui destacarmos que a distinção entre a educação e a doutrinação está no objetivo que o educador e o doutrinador possuem (CORTINA, 2003). O doutrinador

pretende transmitir conteúdos morais com o objetivo de que a criança os incorpore e já não deseje estar aberta a outros conteúdos possíveis; pretende, definitivamente, confiná-la em seu próprio universo moral, para que não se abra a outros horizontes (CORTINA, 2003. p. 66).

A doutrinação acontece quando “queremos bloquear nas crianças a capacidade de pensar por si mesmas sobre questões morais” (CORTINA, 2003. p. 67). O doutrinador se recusa a pensar e ensinar para além do modo de viver hegemônico, portanto, o seu discurso é totalmente discriminatório e fechado à diversidade de ideias.

Neste caso, a figura do doutrinador não oferece contributos educacionais e democráticos para a sociedade, pelo contrário, perpetua e renova discursos intolerantes e excludentes. Em suma, ele assume nas suas práticas *pedagógicas* o que é conhecido como uma *moral fechada* (CORTINA, 2003).

Já o educador é aquele que assume uma *moral aberta* e ensina com o objetivo de que a criança desenvolva a sua autonomia e pense moralmente

por si mesma (CORTINA, 2003). Diferentemente do doutrinador, ele não impõe as suas concepções sobre a vida para os(as) estudantes, pelo contrário, mostra-lhe o leque de possibilidades e respeita a escolha subjetiva de cada uma.

Destarte, apesar das inúmeras lacunas e controvérsias de âmbito teórico-epistemológico que permeiam a área das CR, entendemos que esta tenta oferecer uma abertura moral para os docentes do ER, pois o seu discurso pedagógico para o ER valoriza e reconhece a diversidade presente no país.

No entanto, ainda é cedo para conotarmos avanços significativos que as CR proporciona ao ER, isso porque a área ainda está em ascensão no cenário acadêmico brasileiro. Além do mais, as novas configurações que as CR tentam construir para o ER requerem a incorporação e empenho dos(as) docentes na luta antirracista e essa mudança abrange a dimensão da ética profissional, bem como os conteúdos, didáticas e metodologias utilizadas neste componente curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, no presente trabalho, refletir sobre o componente Curricular do Ensino Religioso e a dimensão ética que permeia exarcebadamente a performatividade dos(as) professores(as) da área. Apresentamos, sucintamente, algumas considerações acerca da formação do(a) profissional docente da área, dando ênfase aos problemas que cerceiam a relevância social e dos(as) profissionais.

Em seguida, problematizamos sobre a formação ética do profissional docente, questionando, entre outras coisas a plausibilidade do debate em uma área ainda com status confessionais.

Apesar da pesquisa ainda está em andamento, as considerações geradas até o presente momento da pesquisa vislumbram a proeminente necessidade da formação ética no processo de profissionalização e profissionalidade docente, enquanto marco divisório entre as antigas performatividades e os novos discursos apresentados a partir do final do século XX.

Os desafios éticos passam por um redimensionamento formativo do currículo e dos(as) profissionais da área. Tais perspectivas são necessárias enquanto exigências em prol de uma sociedade mais democrática, emancipatória, justa e antirracista.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. SOUZA, Mailson Fernandes Cabral. Modelos de Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 147-156.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. **Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento**. In: Rever. nº 2, jul/dez. p. 107-125, 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei** nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no D.O.U, Brasília, 20/12/1996, Seção I.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei** nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União de 23 de julho de 1997, seção I.

BRASIL. **Lei** 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei** n. 11.645/08 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CORTINA, Adela. **O fazer ético: guia para educação moral**. Tradutora Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003. (Educação em pauta).

CORTINA, Adela. NAVARRO, Emilio Martínez. **Ética**. Tradução de Silvana Cobbuci Leite. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. Tradução de Silvana Cobbuci Leite. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

CUNHA, Luiz Antonio. **A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 134, p.266-284, jan.-mar., 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino religioso na escola pública**: o retorno de uma polêmica recorrente. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 27, p. 183-191, 2004.

GROSS, Eduardo. **A Ciência da Religião no Brasil**: teses sobre sua constituição e seus desafios. In: OLIVEIRA, Kathlen Luana de et al. (Orgs.). Religião, Política, Poder e Cultura na América Latina. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2012. p. 13-24.

HOCK, Klaus. **Introdução à Ciência da Religião**. [Tradução de Monika Ottermann]. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MARTÍNEZ NAVARRO, Emilio. **Ética de la profesión**: proyecto personal y compromiso de ciudadanía. Veritas. Revista de Filosofía y Teología, vol. I, núm. 14, marzo, 2006, pp. 121-139.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque; SILVA, Valdicley Euflausino da. Aspectos sobre ética profissional no Ensino Religioso e na(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: TAVARES, Diego Fontes de Souza; SILVA, Valdicley; MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Orgs.). **As Ciências da Religião**: Objeto, Metodologia e Pesquisa. Florianópolis: AMAR / FOGO, 2021, p. 67-80.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos plurais).

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 21-44.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino religioso”. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 63-77.

PIEPER, Frederico. Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p.131 -138.

PIEPER, Frederico. **Ciências da Religião nas universidades públicas brasileiras: modelos de implementação e desafios.** In: Rever. São Paulo, v. 19, n. 2, mai/ago. p. 25-45, 2019.

PIEPER, Frederico. RODRIGUES, Elisa. Licenciatura em Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso.** São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 277-286.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Ensino Religioso e intolerância religiosa. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso.** São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 366-369.

USARSKI, Frank. **Constituintes da Ciência da Religião:** cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006.

VALENTE, Gabriela Abuhab. **Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade nas escolas públicas brasileira:** questionamentos e reflexões. In: Pro-Posições, v. 29, n. 1 (86), jan/abr. 2018, p. 107-127.

VIRGÍNIO, William de Macêdo. DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. **O revisitar do conceito pedagógico de competência.** In: Rev. Eletrônica **Pesquiseduca.** Santos, V. 13, N. 30, p. 426-452, maio-ago. 2021.

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM TEMPOS PANDÊMICOS

BUENA BRUNA ARAUJO MACÊDO

Pedagoga pela UFRN. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia - Mestrado Profissional, (GEOPROF) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, buenabruna@yahoo.com.br

JULIE IDÁLIA ARAUJO MACÊDO

Pedagoga e Mestre pela UFRN. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, juliidalia@yahoo.com.br

RESUMO

O uso e o desenvolvimento da informática introduziram o computador no cotidiano das pessoas. De forma que a educação não deve ficar alheia a esse processo, além disso, a pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), impôs aos profissionais da educação novos desafios inerentes a realização das atividades educativas. Com isso a informática na educação como uma ferramenta pedagógica, se mostrou além de uma necessidade formativa, um importante meio de auxílio no processo de ensino e aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno. Diante disto, o presente trabalho tem o intuito de analisar os desafios e potencialidades da relação educação e tecnologia no contexto pandêmico. Neste sentido, o computador deve ser considerado uma ferramenta que auxilia e facilita o trabalho do professor e do aluno, proporcionando e abrindo espaços para o desenvolvimento de habilidades e capacidades cognitivas, para que assim juntos, construam o conhecimento.

Palavras-chave: Educação, Pandemia, Tecnologia, Informática, Computador.

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), modificou a vida social das pessoas, especialmente a dinâmica da educação e da escola. Assistimos a suspensão das atividades presenciais, em escolas e universidades, como medida preventiva para reduzir a transmissão e contaminação. A partir da situação imposta pelo isolamento social devido ao contexto pandêmico, foram reveladas dificuldades e diferenças sociais dentro e fora da escola.

De acordo com Santos (2020), a pandemia cumpre um papel discriminatório, porém cria uma ilusão de união planetária. Pode-se afirmar que a pandemia,

[...] não é cega e tem alvos privilegiados, mas, mesmo assim, cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos (SANTOS, 2020, p. 7).

Diante das incertezas, no enfrentamento ao novo coronavírus no mundo, Boaventura de Sousa Santos elaborou o livro¹ “A cruel pedagogia do vírus”, publicado em 2020. Um livro com 32 páginas, com uma escrita simples e de fácil compreensão. Santos (2020) apresenta ensinamentos decorrentes da pandemia do coronavírus, assim como da adaptação da sociedade diante da doença e de quem está em melhores condições para seguir as medidas de prevenção e recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Nesse contexto, a tecnologia é encarada como aliada para a vida em tempos pandemia. Com isto, as atividades escolares planejadas e executadas de forma presencial, foram obrigadas a ocorrer em formato remoto emergencial. Compreende-se que o uso do computador na educação deve acompanhar uma reflexão acerca da necessidade de mudança na concepção de aprendizagem, porém dada a emergência, foram necessários ajustes apressados. As autoras destacam que:

1 O livro “A cruel pedagogia do vírus” está disponível no seguinte endereço eletrônico: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf

[...] o estudo da tecnologia educacional propõe a presença e a utilização pedagógica das tecnologias da educação, do trabalho e da comunicação de maneira crítica, contextualizada, adequada aos princípios e objetivos gerais de escola e específicos do professor com sua turma, aos interesses e necessidades deste grupo (SAMPAIO; LEITE, 2011, p. 66)

Ressalta-se a discrepância entre a realidade das escolas da rede pública e privada, ganharam contornos fortes. A rede privada, pôde se organizar rapidamente para oferecer o ensino remoto, escolas e famílias, contavam com recursos financeiros e equipamentos primordiais.

Na rede pública, não basta o poder público adquirir recursos tecnológicos para as escolas, é necessário investimento em diferentes esferas, infraestrutura, pessoal, formação continuada, professores capacitados, que planejem e saibam quais os objetivos que pretende com aquela ação. Além disso, as residências dos alunos, diversas e plurais, nem sempre apresentavam as mínimas condições para realização das atividades escolares. No contexto pandêmico, que se propõe o afastamento social,

[...] as famílias dividem em casa tarefas de trabalho entre horários com outras reuniões virtuais, por também elas estarem em Home Office e ao mesmo tempo apoiarem seus filhos em atividades remotas e videoaulas educacionais. Este espaço-tempo é dividido entre a vida cotidiana do lar, da escola e do trabalho, tudo ocorrendo concomitantemente. Esta movimentação voltada a uma nova maneira de ensinar e aprender, por sua vez, pode influenciar as representações sociais destes pais e o modo de se lidar com uma nova realidade (LUNARDI et al, 2021, p. 4).

Segundo Sampaio e Leite (2011), o docente em sua ação educativa deve ter clareza do papel das tecnologias, tendo em vista seu papel de mediador no processo de construção do conhecimento. É inegável que as tecnologias precisam estar presentes na escola para:

[...] a) diversificar as formas de atingir os conhecimentos b) ser estudadas, como objeto e como meio desse chegar ao conhecimento, já que trazem embutidas em si mensagens e um papel social importante c) permitir ao aluno, através da utilização da diversidade de meios, familiarizar-se com uma gama de tecnologias existentes, na sociedade d) serem desmistificadas e democratizadas. Para isso o professor deve ter clareza do papel delas enquanto instrumentos que ajudam

a construir a forma de o aluno pensar, encarar o mundo e aprender a lidar com elas como ferramentas de trabalho (SAMPAIO; LEITE, 2011, p.74)

No contexto da pandemia, sem os recursos tecnológicos, seria muito mais difícil pensar em alternativas para manter professores e estudantes conectados e tentando seguir o cronograma escolar. O interesse pela temática em questão surgiu da necessidade de se investigar como a tecnologia pode influenciar nas atividades educativas, seja em sala de aula; ou na situação inusitada da pandemia. O objetivo principal da pesquisa é analisar os desafios e potencialidades da relação educação e tecnologia no contexto pandêmico.

Portanto, não basta se propor utilizar as tecnologias e a informática na escola, mas utilizar essas ferramentas disponíveis de uma forma planejada, intencional e com objetivos bem definidos para que não se torne apenas um passatempo na proposta pedagógica.

O artigo apresenta esta introdução de modo a situar o leitor acerca do tema; da problemática e do objetivo do estudo; no segundo momento explana-se a metodologia adotada; posteriormente tem-se os resultados e discussões; e por fim, as considerações finais e referências.

METODOLOGIA

O principal instrumento da pesquisa é a análise e revisão bibliográfica e documental, a qual é primordial para o estudo, para respaldar e fundamentar nossa pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50). Além disso,

[...] a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 183).

A diferença entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental está na natureza das fontes. Enquanto,

[...] a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

No estudo, foi realizada uma revisão da produção bibliográfica acerca do tema de pesquisa, com o intuito de construir um corpus de análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 11 de março de 2020 a Organização² Mundial da Saúde (OMS) decretou a situação de pandemia³ no mundo, o que foi noticiado nos diversos canais da mídia digital e impressa. Nesse contexto, as situações que ocasionam aglomeração de pessoas contém alto risco de contágio; diante disso, o uso de máscara, a higienização das mãos e especialmente o distanciamento social são medidas eficazes para reduzir o avanço da pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2).

No Rio Grande do Norte, desde março de 2020, o Governo do Estado emitiu 51 (cinquenta e um) decretos⁴ normativos para o combate ao novo coronavírus. No que tange a educação, o Decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020, suspendeu inicialmente pelo período de 15 (quinze) dias as atividades escolares presenciais nas unidades da rede pública e privada de ensino, no âmbito do ensino infantil, fundamental, médio, superior, técnico e profissionalizante. Ao longo de 2020 foram emitidos outros decretos suspendendo as atividades presenciais, propondo à realização de atividades em formato remoto emergencial.

O ensino remoto emergencial, proposto durante a pandemia, está sendo discutido no âmbito educacional por suas peculiaridades (SAVIANI,

2 Organização Mundial de Saúde decreta pandemia do novo coronavírus. Notícia de 11/03/2020 disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://saude.abril.com.br/medicina/oms-decreta-pandemia-do-novo-coronavirus-saiba-o-que-isso-significa/>

3 Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus Notícia de 11/03/2020 disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>

4 Documentos a respeito de medidas de enfrentamento à Pandemia no Rio Grande do Norte no seguinte endereço: eletrônico <https://portalCovid19.saude.rn.gov.br/medidas/medidasdogoverno/>

2020; SILVA; ANDRADE; SANTOS, 2020; VALENTE et al., 2020) e apesar de estar acontecendo baseado em algumas estratégias do modelo de Ensino à Distância (EaD), não podem ser tratados como sinônimos. No contexto pandêmico,

[...] os meios tecnológicos tornaram-se o eixo condutor das atividades humanas em todo o mundo, aquilo que não pode ser realizado no contato físico e presencial se realiza virtualmente por meio dos aplicativos que as tecnologias nos oferecem, basta apenas termos internet (CÂNDIDO; RIBEIRO, 2021, p. 103).

A pandemia representa um grande desafio para a sociedade, considerando as medidas de prevenção e controle da doença, impactos econômicos, políticos e sociais sem falar no impacto na saúde mental. No que se refere à educação, nos conduziu a discutir o papel da tecnologia que neste momento é de protagonista e colaborador das atividades educativas.

Em se tratando dos desafios postos aos professores,

[...] a transição para o ensino remoto de uma forma não planejada traz grandes desafios, uma vez que boa parte dos professores brasileiros não se encontra, efetivamente, capacitada para desenvolver atividades que integram as tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem, seja por não estar incluída no currículo das disciplinas estudadas na graduação, seja por falta de investimentos ou mesmo incentivos na formação continuada nas políticas educacionais (CORREA; BRANDEMBERG, 2020, p. 39)

As estratégias do modelo da Educação à Distância (EAD) utilizada em nossa realidade, passou a ser primordial para conceder coordenadas para a continuação do ensino, no momento de pandemia que conduziu ao chamado Ensino Emergencial Remoto (ERE). A pandemia provocou a necessidade do isolamento social com a recomendação da permanência em casa, conforme aponta Dermeval Saviane (2020), em consequência, no início do período letivo de 2020 as escolas foram fechadas e as aulas suspensas. Surgiu, então, a proposta do ensino remoto para suprir a ausência das aulas.

[...] essa expressão “ensino remoto” vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EaD já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Então, o “ensino remoto” é posto como um substituto do

ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita (SAVIANI, 2020, p. 5, grifos do autor).

O avanço das tecnologias de informação (TIC's) favorecem a ampliação do processo de ensino, antes restrito a segmentos privilegiados da sociedade. Conforme Belloni (1999), a sociedade contemporânea exige um novo tipo de profissional para atuar, de forma competente, em todos os setores sociais e econômicos.

O ensino remoto não equivale ao ensino presencial, é admitido no inusitado contexto pandêmico, apenas como uma exceção à regra; e se diferencia da Educação a Distância pois não preenche os requisitos e exigências definidos para essa modalidade. No contexto pandêmico, o ensino remoto,

[...] para funcionar como substituto do ensino presencial certas condições precisam ser preenchidas tais como: a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares; b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet; c) preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais (SAVIANI, 2020, p. 5-6).

O uso de tecnologias não é algo novo, porém nunca, na educação, lhe foi dada o destaque e atenção que recebeu a partir da pandemia. Nesse sentido, emerge as discussões sobre o reinventar e repensar dos aspectos para compor um novo currículo e uma nova forma de organização escolar crucial para a construção do conhecimento.

Nessa realidade educacional, os professores refizeram suas aulas, replanejaram e reinventaram o seu fazer pedagógico para dá continuidade o andamento do ano letivo. As aulas e atividades, foram realizadas por meio de plataformas virtuais e meios digitais, a exemplo: “Google Classroom”, “Google meet”, “Zoom”, “Padlet” e “Youtube”. Os alunos precisaram desenvolver competências e habilidades no contexto de suas residências, tendo o acesso ao conhecimento por meio das tecnologias de informação e comunicação.

Graças aos avanços tecnológico temos disponíveis várias ferramentas que possibilitaram a realização do Ensino Emergencial Remoto (ERE). No passado a principal fonte de pesquisa nas escolas, eram as bibliotecas físicas,

passava-se horas e horas, buscando livros e materiais impressos para respaldar os estudos. A partir do momento que se conta com uma nova forma de obter e gerar informações no cotidiano das pessoas, cresce a necessidade de aprender a manipular e tirar proveito das novas tecnologias.

A informática, o computador e a internet, desde os anos 2000, compõem o ambiente das escolas e residências, porém, nem todos conseguem tirar proveito dessa ferramenta, pois não reúnem as habilidades necessárias. Os autores Palfrey e Gasser (2011) caracterizam os colonizadores digitais como pessoas mais velhas, que cresceram em um mundo analógico, que tem contribuído para a evolução tecnológica, continuam conectados e sofisticados no uso das tecnologias, porém baseados nas formas tradicionais e analógicas da interação social.

Os imigrantes digitais são definidos por Palfrey e Gasser (2011) como menos familiarizados com o ambiente digital, os quais aprenderam ao que aprenderam tarde ou melhor ao longo da vida a utilizar as tecnologias, para os quais os recursos digitais são como uma segunda língua. Ao contrário, as crianças nascidas na era digital, que já nasceram nesse mundo conectado e virtual, logo cedo tiram de letra e sabem, como ninguém utilizá-las para seu proveito. São os chamados nativos digitais, definidos por Palfrey e Gasser (2011) como fluentes em mídia digital, nativos na linguagem digital dos computadores, videogames e da Internet; e passam grande parte da vida online, sem distinguir sua identidade entre online e o offline.

No contexto pandêmico apesar das crianças serem nativas digitais, enquanto principais atores no processo de aprendizagem, precisaram “aprender a aprender”, ou seja, precisaram amadurecer e adotar hábitos de estudo a fim de continuar desenvolvendo competências e habilidades, assim adquirindo novos conhecimentos. José Armando Valente (1995) enfatiza que,

[...] computador usado como meio de passar a informação ao aluno mantém a abordagem pedagógica vigente, informatizando o processo instrucional e, portanto, conformando e fossilizando a escola. Na verdade, tanto o ensino tradicional quanto sua informatização prepara um profissional obsoleto. Por outro lado, o computador apresenta recursos importantes para auxiliar o processo de mudança na escola - a criação de ambientes de aprendizagem que enfatizam a construção do conhecimento e não a instrução (VALENTE, 1995, p. 41).

Neste sentido, as dificuldades enfrentadas em sala de aula não bastavam, agora, de modo geral, as famílias e os alunos precisaram se adaptar a novos métodos de salas de aula remotas. Valente (1995) acrescenta que:

[...] o preparo do professor não pode ser uma simples oportunidade para passar informações, mas deve propiciar a vivência de uma experiência. É o contexto da escola, a prática dos professores e a presença dos seus alunos que determinam o que deve ser abordado nos curso de formação. Assim o processo de formação deve oferecer condições para o professor construir conhecimento sobre as técnicas computacionais e entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica (VALENTE, 1995, p. 49).

Pouco tempo atrás, as tecnologias eram vistas no ambiente escolar como meio de dispersão dos alunos, com a pandemia essa é uma das principais formas das pessoas se comunicarem, em diferentes setores: comércio, turismo, educação, ect. A relação educacional, professor – aluno – comunidade escolar, passou por mudanças fundamentais e todos precisam se atualizar, sem exceção.

A informática na educação representa,

mais que um domínio de uma linguagem; é também um suporte para melhorar as suas condições de vida. A inclusão digital nos dá a possibilidade de comunicar a concepção que temos das coisas, através de procedimentos como compartilhar informações e encontrar informações úteis para própria pessoa com deficiência e sua família” (SOUSA, MIOTA, CARVALHO, 2021, p. 79).

A sociedade atual exige cidadãos que dominem o uso dos computadores, os quais se fazem presentes em todos os lugares e cada vez mais, provocando um sentimento de exclusão em quem desconhece o seu uso, além de apresentar relevância no cenário educacional. É imprescindível inserir na escola esse novo contexto, descobrir novos caminhos e metodologias que incluam a tecnologia para que os alunos estejam preparados para a vida e para os desafios que nela vão encontrar. Além disso, José Manuel Moran (2000) destaca que,

[...] ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial (MORAN, 2000, p. 63).

No contexto pandêmico, a transferência do processo de ensino e aprendizagem da sala de aula física e presencial, para a sala de aula digital

evirtual, conduz a emergente necessidade de dos alunos e professores se reinventarem, uma vez que não estávamos preparados para as aulas não presenciais e não dominávamos as tecnologias educacionais. Apressadamente foi necessário buscar ferramentas tecnológicas que proporcionassem a interação professor-aluno e que; ao mesmo tempo, atendessem os objetivos propostos nos planejamentos escolares.

Enfatiza-se que a escola é uma instituição social, organização sistematizada, ambiente educativo por natureza, seu objetivo é “[...] o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos, para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem” (LIBÂNEO; TOCHI, OLIVEIRA, 2013, p. 300). Nessa empreitada, essa instituição social, deve dialogar com o contexto socioeconômico e político, com a sociedade e; avaliar as potencialidades das tecnologias para alcançar alguns dos seus objetivos.

Se com o avanço da sociedade e da tecnologia, contamos com novos instrumentos para a construção do conhecimento, devemos adotá-los e verificar as suas potencialidades de acordo com o contexto que se pretende trabalhar. Os computadores possibilitam representar e testar ideias ou hipóteses, que levam à criação de um mundo abstrato e simbólico, ao mesmo tempo em que introduzem diferentes formas de atuação e de interação entre pessoas.

Além disso, “[...] definir as formas de apresentação de conteúdos didáticos, previamente selecionados e elaborados, de modo a construir mensagens que potencializem ao máximo as virtudes comunicacionais de meio técnico escolhido” (BELLONI, 1999, p. 64). Nota-se um número cada vez maior de setores da sociedade se beneficiam do uso do computador como recurso tecnológico.

Os computadores auxiliam os alunos a estabelecer relações e; conectar informações, construir conhecimentos de todas as áreas,

[...] cada vez mais poderoso em recursos, velocidade, programas e comunicação, o computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias. Produzir novos textos, avaliações, experiências. As possibilidades vão desde seguir algo pronto (tutorial), apoiar-se em algo semidesenhado para complementá-lo até criar algo diferente, sozinho ou com os outros. Especificamente em rede, o computador se converte em um meio de comunicação, a última grande mídia, ainda em estágio inicial, mas extremamente poderosa para o

ensino e aprendizagem (MORAN; MASETTO, BEREHNS, 2002, p. 44).

As ferramentas tecnológicas provocam visíveis transformações nos métodos de ensinar e na própria forma do discurso escrito que apresentam considerável adaptação às novas tecnologias. A tecnologia é capaz de realizar a integração dos espaços e tempos, Moran (2008) destaca que a convergência e a integração das novas mídias tornam todos ao mesmo tempo são produtores e consumidores de informação. As inúmeras possibilidades de escolha e interação, a mobilidade e a virtualização nos permitem romper as determinações do tempo e do espaço e ir além dos limites físicos.

Com o intuito de compreender o conceito de alfabetização tecnológica, como uma faceta imprescindível da formação docente, faz-se necessário entender melhor essa expressão, como esclarecem Sampaio e Leite (2011, p. 100):

[...] o conceito de alfabetização tecnológica do professor envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção do papel das tecnologias na organização do mundo atual - no que se refere a aspectos locais e globais - e na capacidade do professor em lidar com essas diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo (SAMPAIO; LEITE, 2011, p. 100).

A aplicação no ambiente escolar, de forma integrada ao processo pedagógico, pode favorecer o aprendizado, ampliando o conhecimento do aluno, que aprende de forma nova e do professor, que aprende a ensinar através de novos meios. Maria Luiza Belloni (1999, p.54), aponta que “[...] a educação é sempre um processo complexo, que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua integração pessoal e direta com os estudantes”. Para a autora, as possibilidades são ilimitadas, porém é tarefa do sujeito determinar como as mesmas serão utilizadas.

Segundo Teruya (2006, p. 96) “[...] os professores não podem mais ignorar a importância destes recursos oferecidos pelas novas tecnologias”, mas a mesma autora esclarece que precisamos professores capacitados para esse tipo de realidade e acrescentaríamos que também serão necessárias escolas

preparadas com laboratórios e equipamentos que alunos e professores possam desenvolver seus trabalhos.

Além disso, a autora complementa: “[...] utilização de computadores e, especialmente a internet, contribuem para melhorar a prática de ensino, porque tais recursos possibilitam o acesso rápido às informações atualizadas, e permitem também a troca de informações e debates por meio de grupos de discussão” (TERUYA, 2006, p.93). Conforme Teruya (2006) “[...] é preciso que o professor preste muita atenção para que o trabalho educacional com uso de equipamentos eletrônicos não se torne uma “muleta” para realizar as tarefas que necessitariam ser realizadas na escola”. Por esse viés, acredita-se que as o papel das tecnologias da informação e comunicação, são grandes aliadas para a integração dos indivíduos na sociedade.

A introdução da informática no contexto escolar é caracterizada como uma ferramenta de apoio pedagógico na formação de cidadãos, visto que, nos dias de hoje, o mundo social exige uma capacitação por parte dos indivíduos. O computador “[...] é uma das principais fontes de informação; atualmente os que não têm acesso ao mundo virtual podem ser considerados analfabetos digitais, tendo reduzidas suas oportunidades profissionais, culturais e educacionais” (SOUSA, MIOTA, CARVALHO, 2021, p. 80). Além disso, o computador “[...] passa a ser considerado uma ferramenta educacional, não mais um instrumento de memorização, mas um instrumento de mediação na construção do conhecimento” (TERUYA, 2006, p. 74). Vivemos em extrema modernidade, é imprescindível que as escolas ofereçam aos seus alunos estes meios de aprendizagem, os quais, em questão, são os computadores e suas infinitas ferramentas de aprimoramento do ensino.

Porém, no contexto pandêmico, cabe reforçar que

[...] com as crianças e outros familiares em casa durante 24 horas, o stress será maior e certamente recairá mais nas mulheres. O aumento do número de divórcios em algumas cidades chinesas durante a quarentena pode ser um indicador do que acabo de dizer. Por outro lado, é sabido que a violência contra as mulheres tende a aumentar em tempos de guerra e de crise – e tem vindo a aumentar agora. Uma boa parte dessa violência ocorre no espaço doméstico (SANTOS, 2020, p. 19).

Portanto, o contexto pandêmico reforçou a discussão acerca do papel da tecnologia, especialmente a informática, o computador e a internet na educação, além disso, contribuiu para o debate sobre outras temáticas:

desigualdades sociais, violência doméstica, desemprego, fakenews, dentre outros. Infelizmente a dependência das novas tecnologias tem prejudicado as relações sociais e a vida de muitas pessoas, por este motivo, o uso da tecnologia deve ser equilibrado, caso contrário seus benefícios podem ser convertidos em malefícios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a tecnologia é uma aliada em tempos pandêmicos oriundos do novo coronavírus (*SARS-CoV-2*). A inserção da tecnologia nas escolas tem contribuído, para a realização das atividades escolares, o desempenho das atividades profissionais e de gestão. A população tem vivido momentos sombrios, os quais a luz da tecnologia mostrou que era possível continuar a realizar tais tarefas, mesmo à distância e dependente de uma tela de computador, tablet ou smartphone.

A possibilidade de utilizar os computadores como ferramentas para o ensino, foi vivenciada na prática, de forma emergencial, foram necessárias adaptações, vencer desafios para criar um ambiente virtual atrativo para as crianças, que habitualmente na escola constroem ao seu redor um espaço comunicativo e mobilizador dos cinco sentidos. No que tange ao Ensino Fundamental, as crianças ainda estão vivenciando o processo de alfabetização, construindo suas primeiras noções das diferentes áreas do conhecimento, as quais estão entrelaçadas ao brincar e educar como mediadores do desenvolvimento integral.

No contexto pandêmico uma situação desafiante em se tratando da rotina escolar, diz respeito a manter a atenção dos alunos, que estão assistindo aula de suas casas, com rotinas atípicas e com dinâmicas próprias. Em casa, as crianças tem ao seu redor um contexto familiar que nem sempre colabora com as atividades escolares, ocorre uma competição não declarada com a rotina doméstica, que tem barulho, conversas, pessoas e movimentos que não fazem parte da rotina escolar.

A rotina escolar realizada em casa compete com as atividades dos adultos, que ora precisam do computador para outros compromissos, precisam dividir com os irmãos que igualmente tem aulas online ou mesmo, e mais alarmante, crianças que não contam com essas ferramentas em sua residência, que não possuem internet, e nos conduzem a uma outra discussão a respeito do embate entre o mundo real e o mundo ideal. Boaventura de Sousa Santos (2020) ressalta no livro *A cruel pedagogia do vírus*: “[...] se as

escolas fecham, acaba a merenda escolar que garantia a sobrevivência das crianças. É finalmente o caso da emergência da violência doméstica, particularmente grave nos bairros, e da permanente emergência da violência policial e da estigmatização que ela acarreta” (SANTOS, 2020, p. 19). Ocorre uma acirrada discrepância dos alunos da rede privada e rede pública, uns com tanto e outros com tão pouco, a pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), agravou a exclusão e a desigualdade social, em diferentes instâncias, educativa, econômica e social.

Em se tratando dos desafios impostos, pelo ensino remoto no país e foram tecidas por professores, familiares e alunos, algumas críticas a seu respeito,

[...] esse movimento se centrou em dois grandes focos de problematização: (i) a enorme desigualdade socioeconômica dos brasileiros e, conseqüentemente, a falta de acesso aos recursos necessários para o acompanhamento de aulas remotas por grande parte da população; e (ii) a contraposição entre ensino presencial e educação a distância (EaD), ou ensino remoto, e a pretensa qualidade daquele em detrimento destes (CHARCZUK, 2020, p.10).

Portanto, posto os desafios, ressalta-se a potencialidade inerente a conhecer e utilizar as ferramentas tecnológicas e a informática nas escolas. É inegável a relevância que na rotina escolar, se tenha um momento reservado para desenvolver as atividades com o uso do computador, em que se possa não só usar a ferramenta, pensá-la criticamente, em meio as constantes transformações pelas quais estamos passando e vivendo no dia a dia. O mundo moderno cada vez veloz, exige que os cidadãos desenvolvem um olhar aguçado e visionário, desenvolva competências e habilidades, que lhe instrumentalizem para vencer desafios e situações inusitadas.

As potencialidades oferecidas pela tecnologia, por exemplo, pelo computador, como fonte de pesquisa e de informações, colabora para sua melhor compreensão dos conteúdos da sala de aula e da transformação que o mundo vem sofrendo. Em virtude do atual cenário mundial, faz-se necessário que a escola busque transformar o campo da educação em um importante e estimulante espaço de aprendizagem para que os alunos se tornem autônomos na construção do conhecimento.

Por fim, atingimos o objetivo de analisar os desafios e potencialidades da relação educação e tecnologia no contexto pandêmico. As novas tecnologias, explicitam as necessidades da educação brasileira, seu papel, seu

desempenho, seus recursos e suas atualizações que visam, intrinsecamente, a grandes avanços no processo cognitivo dos educandos.

REFERÊNCIAS

BELONNI, Maria. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

CÂNDIDO, Elivaine Alves.; RIBEIRO, C Cristiana Sousa de Jesus. **As TICS, uma emergência para o fazer pedagógico em tempos de pandemia**. Revista Alembra, [S. l.], v.

3, n. 6, p. 102-116, 2021. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/alembra/article/view/1104> Acessado em: 22 outubro de 2021.

CHARCZUK, Simone Bicca. **Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia**. Educação & Realidade [online]. 2020, v. 45, n. 4. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>>. Acessado em: 22 outubro de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. Social. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAN, José Manoel. **Convergência das mídias**. In: Ministério da Educação. Formação continuada Mídias na Educação. Material Didático Digital Convergência

das Mídias do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação / MEC. Brasília, 2008.

MORAN, José Manoel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, José Manoel; MASETTO, T. Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação pedagógica**. São Paulo: Ed. Papirus, 2002.

NÓVOA, Antônio (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PANTOJA, João Nazareno Pantoja.; BRANDEMBERG, João Cláudio. tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 22, p. 34–54, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4176> . Acessado em: 22 outubro de 2021.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Alfabetização e Formação de Professores**: aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali... Rio de Janeiro: WAK editora, 2008.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Ligia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf

SAVIANI, Dermeval. **Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação** – o desmonte da educação nacional. Revista Exitus, [S. l.], v. 10, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463>

SOUSA, R.P; MIOTA, F.M.C.S.C; CARVALHO, A.B.G., orgs. **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf> Acessado em 18 de junho de 2021.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática**: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá, PR: Eduem, 2006.

VALENTE, José Armando. **Informática na Educação**: conformar ou transformar a escola. Perspectiva, Florianópolis, n. 24, ano 13, p. 41-49, jul./dez. 1995.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; MORAES, Erica Brandão de; SANCHEZ, Maritza Consuelo Ortiz; SOUZA, Deise Ferreira de; PACHECO, Marina Caroline Marques Dias. **O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia**: Reflexões sobre a prática docente . Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 22 oct. 2021.

SILVA, Douglas dos Santos; ANDRADE, Leane Amaral Paz; SANTOS, Silvana Maria Pantoja dos. **Alternativas de ensino em tempo de pandemia**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7177>. Acessado em 18 de outubro de 2021.

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões et al. **Aulas Remotas Durante a Pandemia**: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. Educação & Realidade [online]. 2021, v. 46, n. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236106662>> Acessado em 18 de outubro de 2021.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ENUNCIADOS CONDICIONAIS MATERIAIS E DEFECTIVOS

STEFÂNIO RAMALHO DO AMARAL

Mestre e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contato: amaral941@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa duas diferentes concepções de enunciados condicionais, a saber, defeutivo e material, tecendo críticas à ideia do ensino de condicional defeutivo como suficiente para demonstrações lógicas. Tendo em vista que a implicação é necessária para demonstrações, além das complexas propriedades deste operador lógico, argumenta-se que não se torna viável a adoção do conceito de condicional defeutivo como suficiente para fazer provas, por estreitar, em vez de facilitar, a compreensão de deduções lógicas. Como consequência, destaca-se a importância de desenvolvimento de novos métodos educacionais, a fim de ampliar a aprendizagem em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de lógica dedutiva. Enunciados condicionais. Condicionais materiais. Condicionais defeitivos.

RESUMEN

Este artículo analiza dos concepciones de enunciados condicionales, por un lado, los defectivos y, por otro lado, los materiales. Comprensiones a través de las cuales se crítica la idea de enseñanza condicional defectiva como suficiente para demostraciones lógicas. Teniendo en cuenta que la implicación es necesaria para las demostraciones, además de las propiedades complejas deste operador lógico, se argumenta que no es factible adoptar el concepto de condicional defeutivo como suficiente para hacer pruebas, ya que limita, en vez de facilitar, la comprensión de deducciones lógicas. Como consecuencia, se destaca la importancia de desarrollar nuevos métodos educativos para ampliar el aprendizaje en el aula.

Palabras clave: Enseñanza de la lógica deductiva. Enunciados condicionales. Condicionales materiales. Condicionales defectivos.

ABSTRACT

This article analyzes two different concepts of conditional statements, namely, defective and material, criticizing the idea of defective conditional teaching as sufficient for logical demonstrations. Bearing in mind that the implication is necessary for demonstrations, in addition to the complex properties that this logical operator has, it is argued that it is not feasible to adopt the concept of defective conditional as sufficient to make proofs, for narrowing, instead of facilitating, understanding logical deductions. As a consequence, the importance of developing new educational methods is highlighted, in order to expand classroom learning.

Keywords: Teaching deductive logic. Conditional statements. Material conditionals. Defective conditionals

1. CONCEPÇÕES SOBRE IMPLICAÇÃO LÓGICA

Este artigo se insere num contexto de discussão sobre o ensino e o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo, focando em duas compreensões sobre enunciados condicionais, a saber, material e defectivo. Inglis e Simpson (2009), por exemplo, que investigaram estes dois modos de compreensão, sugerem que o condicional defectivo não abstém os estudantes de realizarem deduções no campo da matemática, nem mesmo impede que tenham êxito no âmbito acadêmico. Contrapondo a ideias como estas, o presente artigo questiona estas noções, por não levar em consideração propriedades básicas dos enunciados condicionais.

A implicação lógica é fundamental para provas em matemática, por exemplo, e, portanto, de grande interesse a educadores matemáticos de níveis diversos. As pessoas em geral encontram dificuldades para lidar com os enunciados condicionais (“se p , então q ”, ex.: “se Luan é pernambucano, então ele é brasileiro”) por ser contraintuitivo e difícil (SANTOS, 2007). Uma possível razão pode estar nos diferentes significados que podem ser dados enunciados deste tipo e que argumentos do tipo *modus tollens* podem ser mais difíceis do que *modus ponens*. Autores da Teoria da Lógica Mental (RIPS, 1990) afirmam que há esquemas inferenciais básicos aos seres humanos, a exemplo do *modus ponens*, que estaria sempre disponível aos seres humanos, ainda que haja erros no uso, resultando na falácia de afirmação do consequente. Esta mesma disponibilidade não aconteceria com outros esquemas, a exemplo do *modus tollens*. Isto sugere que o *modus ponens* aparece como universal na teoria e o *modus tollens* como um esquema usado apenas por algumas pessoas, podendo ser adquirido, por exemplo, como produto de um treino em uma habilidade específica (SANTOS, 2007).

Este artigo foca em duas das compreensões de enunciados condicionais: condicionais materiais e condicionais defectivos¹. Ensina-se formalmente a definição de condicional através da tabela abaixo:

1 Entenda-se defectivo como *irrelevante*. Os condicionais defectivos possuem valores lógicos, mas são considerados irrelevantes para compreensão do valor de verdade do enunciado condicional.

Tabela 1: tabela verdade para p, q e condicionais material e defectivo. V significa verdadeiro; F significa falso e I denota irrelevante.

p	q	$p \rightarrow q$ (material)	$p \rightarrow q$ (defectivo)
V	V	V	V
V	F	F	F
F	V	V	I
F	F	V	I

Conforme exposto na tabela 1, a única possibilidade de o enunciado condicional material ser falso é no caso de o antecedente (p) ser verdadeiro e o conseqüente (q) ser falso. Já na compreensão defectiva do condicional, importa apenas se o antecedente (p) é verdadeiro, sendo a enunciado verdadeiro apenas no caso de o conseqüente (q) também ser.

O entendimento do sentido do condicional material leva a algumas situações inusitadas, por exemplo: “se 3 é par, então π é irracional” é um condicional verdadeiro. Quine (1966) observou que esta compreensão da condição não é quotidianamente usada. Segundo este autor, “se p , então q ” frequentemente não é tida como uma afirmação das condições de verdade do enunciado condicional (linhas 2, 4 e 5 da tabela 1), mas sim como a afirmação do conseqüente verdadeiro em face ao antecedente verdadeiro (linha 2 da tabela 1).

Levando em consideração estes dois entendimentos diferentes de um enunciado condicional, questionou-se: que tipo de enunciado condicional é mais apropriado para uso nas aulas de matemática?

Inglis e Simpson (2009) pesquisaram habilidades de raciocínio lógico-matemático de 33 estudantes do primeiro ano de graduação em matemática em uma universidade britânica. Todos os estudantes obtiveram desempenho superior em matemática na escola. Os estudantes participaram de duas sessões de coleta de dados, uma no início e uma no final do ano. Em ambas as sessões, os participantes trabalharam individualmente através de um livreto de tarefas delineado para investigar o raciocínio lógico.

A título de exemplo, dois exemplos destas tarefas serão trazidos: a tarefa da inferência do condicional e a tarefa da tabela-verdade. Foram usadas versões abstratas para evitar a confusão do tipo “teor realista”.

Quadro 1: Tarefa de Inferência do Condicional

<i>Tarefa da Inferência do Condicional</i>
Esta tarefa consistiu em 32 problemas referentes a um par formado por uma letra e um número imaginário. A tarefa consiste em decidir se a conclusão se segue ou não necessariamente da premissa.
Exemplo: Regra: Se a letra não é G, então o número é 6. Premissa: O número não é 6. Conclusão: A carta é G.
SIM (segue) NÃO (não se segue)

Quadro 2: Tarefa da Tabela de Verdade

<i>Tarefa da Tabela de Verdade</i>
Esta sessão consistiu em 32 tarefas na forma de um cartão que tem uma letra maiúscula à esquerda e um número à direita. É dada uma regra, juntamente com uma foto de um cartão para que a regra seja aplicada. A tarefa é determinar se o cartão está em conformidade ou não com a regra.
Regra: Se a letra não é E, então o número não é 1. Cartão: D 1
Resposta: ____

Hoyles e Küchemann (2002) sugeriram que o condicional defectivo é o mais apropriado para demonstrações matemáticas, pois este tipo de enunciado permitiria apreciar a consequência de uma implicação quando o antecedente é considerado verdadeiro. Por outro lado, Durand-Guerrier (2003) sugere que o uso do condicional material é necessário para o *modus tollens* ($\sim q \rightarrow \sim p$), demonstrando empiricamente não existir ligação entre a compreensão de condicional material e a demonstração através de *modus tollens*. Além disto, demonstrou que estudantes com alta performance na matemática adotam o condicional defectivo e que isso não parece afetar negativamente tanto suas capacidades de fazer inferências a partir de instruções condicionais abstratas ou mesmo em seus desempenhos em exames. Em suma, sob esta perspectiva, não parece haver nenhuma desvantagem para adotar a compreensão defectiva do condicional

2. SOBRE O ENSINO DE IMPLICAÇÕES LÓGICAS

Os enunciados condicionais ($p \rightarrow q$) são extremamente necessários para a realização de provas em matemática, conforme aponta Nunes, Carraher e Schliemann (2011), tendo em vista o caráter dedutivo deste campo de

conhecimento. Na dedução, é logicamente impossível que numa demonstração válida a conclusão seja falsa, caso as premissas sejam verdadeiras (COPI, 1978). Nesta discussão também se inserem questões referentes às provas por induções, que não são bem vistas na matemática enquanto ciência, conforme o seguinte exemplo:

Todo número na forma $ABC.ABC$ é divisível sem resto por 13 (e.g.: $789.789 : 13 = 60753$).

Matemáticos não provariam este enunciado fazendo uso apenas fazendo alguns exemplos, para que então fosse generalizado. Enquanto organizada como ciência, na matemática somente são aceitas por dedução. Em se tratando de estudos realizados no âmbito do ensino acadêmico a estudantes, o uso do método dedutivo se torna então necessário e justificado (NUNES, CARRAHER E SCHLIEMANN; 2011).

Conforme aponta Luria (apud NUNES, 1997) as funções mentais superiores são mediadas por sistemas de signos, que permitem gerar compreensões, mais do que simples recordações sobre dados do mundo. Aprender sobre conectivos lógicos, por exemplo, faz com que os estudantes produzam significados, ainda que não tivessem ouvido falar anteriormente destes conteúdos. O uso de signos faz parte de um sistema culturalmente construído e socialmente transmitido e que medeia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. O uso de um sistema de signos é necessário na matemática por permitir que os indivíduos moldem a atividade de formas significantes.

O uso da mediação não é óbvio, eles podem ser compreendidos no contexto das práticas culturais que são usados.

Neste sentido, a linguagem ordinária é codificada e cede lugar a símbolos, para que se possa operar com eles. “ $p \rightarrow q$ ” e “ $(\forall x) (Hx \rightarrow Mx)$ ” são notações simbólicas usadas para representar essencialmente a mesma ideia: a inclusão da totalidade de uma classe na outra. Esta mesma ideia pode ainda ser representada graficamente, através do diagrama de Venn, enquanto uma representação da operação entre os conjuntos p e q . Ou seja, dominar conceitos matemáticos requer o domínio de sistema de signos, para que se possa operar com eles.

Neste sentido, cabe ressaltar a importância da compreensão da representação. Representar a negação do enunciado $(\forall x) (Hx \rightarrow Mx)$ como $\sim(\forall x) (Hx \rightarrow Mx)$ não é a mesma coisa que representar essa negação como $(\exists x) (Sx \wedge \sim Mx)$, tendo em vista que esta última representação requer transformação

nos símbolos, além de transformação do significado: não se trata apenas de mover a negação (\sim) para o interior do enunciado e alterar o quantificador, mas também compreender que ao negar um enunciado, mudam-se as propriedades dele, de universal para particular, de afirmativo para negativo, e consequentemente uma mudança na notação simbólica utilizada (PINTO, 2001; COPI, 1978; MORTARI, 2001).

Os enunciados condicionais podem ainda ser analisados sob a ótica da teoria dos campos conceituais. Desenvolvida por Gérard Vergnaud (MAGINA, CAMPOS, NUNES, GITIRANA, 2001), a teoria dos campos conceituais considera que existe uma série de fatores que influenciam e interferem na formação e no desenvolvimento de conceitos e que o conhecimento conceitual deve emergir de situações-problema. Segundo esta teoria, o desenvolvimento de um campo conceitual requer que o conceito seja visto como formado por um tripé de conjuntos, em que: o primeiro elemento, S , consiste num conjunto de situações que tornam o conceito significativo. O segundo elemento, I , consiste no conjunto de invariantes (objetivos, propriedades e relações) que podem ser reconhecidos e usados pelo sujeito para analisar e dominar estas situações. Por fim, o terceiro elemento, R , trata-se de um conjunto de representações simbólicas que pode ser usado para representar estes invariantes (I) e, portanto, representar as situações e os procedimentos para lidar com eles. Convém ressaltar ainda que a compreensão de um conceito, por mais simples que possa parecer, não emerge somente de um tipo de situação, assim como uma simples situação envolve mais do que apenas um conceito.

Tendo em vista estas ideias, podemos atrelar a teoria dos campos conceituais ao ensino da lógica dedutiva da seguinte forma:

- a. Enquanto um conjunto de situações (S), faz-se necessário que o estudante compreenda que a relação entre os conjuntos pode acontecer de várias formas, seja de inclusão ou exclusão, parcial ou total. Enunciar “se $p \rightarrow q$ ” é logicamente equivalente a dizer “todo p é q ”, ou seja, incluir a totalidade de p em q .
- b. Desta forma, obtêm-se invariantes nessas relações. Ao inserir p em q , “esvazio” a classe p e a insiro completamente na classe q . Por exemplo: na proposição “todo homem é mortal”, o que se afirma é que não existem homens não inseridos na classe dos mortais, ao passo que a classe dos mortais abarca toda a totalidade dos conjuntos dos homens. Ao mesmo tempo, não significa que todos os mortais sejam homens, mas sim somente uma parcela dos mortais.

- c. Estas relações emergem numa variedade de representações simbólicas para que o conceito seja apreendido. $p \rightarrow q$, *todo p é q*, $(\forall x)$ $(Px \rightarrow Qx)$ e *diagramas de Venn* são todas representações do mesmo conceito, a inclusão total da classe p na classe q. O domínio desta variedade de representações faz-se necessário então para que o estudante compreenda o conceito, para que a aprendizagem não seja fragmentada (pensar que, por exemplo, $p \rightarrow q$ e *todo p é q* são representações a conceitos distintos).

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A NOÇÃO DE CONDICIONAL DEFECTIVO

O estudo de Inglis e Simpson (2009) aponta diferentes modos de conceber o enunciado condicional. Os autores defenderam a ideia de que o uso do condicional defectivo é comum entre a maioria dos estudantes e que isto não os impede de ser relativamente bem sucedidos em tarefas de deduções lógico-matemáticas.

Segundo Vergnaud (MAGINA, CAMPOS, NUNES, GITIRANA, 2001), para que o estudante aprenda qualquer conteúdo, necessário que este conceito abarque o maior número de situações possíveis. Complementando essa ideia, Tall e Vinner (1981 *apud* INGLIS, SIMPSON; 2009) ressaltam que é mais apropriado que o estudante tenha o conceito que corresponda à definição mais relevante, neste sentido, não bastaria então ensinar o condicional defectivo como mais apropriados, tendo em vista que deixa de fora duas situações importantes para a compreensão do enunciado condicional. O condicional material tem a vantagem de abarcar duas possibilidades que são ignoradas pelo condicional defectivo, sendo assim uma forma mais completa e relevante para as demonstrações lógico-matemáticas. Inglis e Simpson (2009) criticam o uso do condicional material, argumentando que usando o condicional defectivo os estudantes não falham nas demonstrações matemáticas. Os autores apresentam dois argumentos centrais para defesa do condicional defectivo: a possibilidade de explicação de conceitos matemáticos e obtenção do *modus tollens* sem necessariamente depender do condicional material. Contrapondo a estas ideias, o presente trabalho tem a pretensão de contrapor as ideias trazidas por Inglis e Simpson (2009), por não levarem em consideração propriedades básicas do enunciado condicional e por falhar no entendimento de seu conceito.

Segundo Inglis e Simpson (2009), a falsidade do antecedente ($\sim p$) é irrelevante para a compreensão do condicional (ideia central do condicional defectivo), porém ela se faz extremamente necessária e seus próprios dados demonstram isso. Considerem-se os porquês: a lei da implicação material atrela a validade do enunciado condicional à falsidade do antecedente ($\sim p$) ou à veracidade do conseqüente (q) (COPI, 1978; PINTO, 2001; MORTARI, 2001, NOLT, ROHATYN, 1991). Os autores relatam correlações consideráveis entre os estudantes com perfis de uso majoritário do condicional defectivo e os acertos nas demonstrações lógico-matemáticas através da negação do antecedente e da afirmação do conseqüente. Ou seja, os estudantes desta forma faziam uso do da implicação material.

A correlação negativa encontrada entre os estudantes com perfil majoritário de uso do condicional material e os acertos nas demonstrações de *modus ponens*, afirmação do conseqüente e negação do antecedente deve ser cautelosamente analisada em face da ausência de sujeitos que foram classificados com perfil. Porém, como explicado no parágrafo anterior, os estudantes fazem sim uso da afirmação do conseqüente e da negação do antecedente nas demonstrações matemáticas. Além disto, a correlação encontrada entre os perfis dos estudantes que fizeram uso do condicional material e os acertos nas demonstrações usando *modus tollens* é maior do que a correlação entre estudantes que faziam uso de condicional defectivo e *modus tollens*, denotando que os estudantes com o perfil condicional material obtêm mais acertos no uso do *modus tollens*, quando comparados aos estudantes com perfil de uso do condicional defectivo.

4. À GUIA DE CONCLUSÃO

A ciência se constitui em um sistema dinâmico, passível de controvérsias e olhares alternativos. As concepções emergem dialogicamente de um processo dialético. Neste sentido, nem mesmo a lógica matemática está imune a olhares alternativos. O presente artigo explorou formas de compreensão de enunciados condicionais, especificamente duas: material e defectivo. Inglis e Simpson (2009) defendem a ideia de que o condicional defectivo é suficiente para realizar deduções matemáticas. Defendeu-se neste artigo que a noção de condicional defectivo não faz sentido quando compreendidas as noções de negação do antecedente e afirmação do conseqüente. Retomemos a noção de condicional defectivo: o condicional é verdadeiro quando o antecedente e o conseqüente também o forem, é falso quando o

antecedente é verdadeiro e o conseqüente falso e irrelevante nos casos em que o antecedente é falso (ou seja, o conseqüente pode ser assim verdadeiro ou falso) (INGLIS, SIMPSON, 2009). Porém a irrelevância a que este condicional se refere nada mais é do que a falácia da negação do antecedente, ou seja, de um antecedente falso, posso ter o conseqüente verdadeiro ou falso. Aliada a esta ideia, temos a noção de lei da implicação material, que diz que o condicional é verdadeiro quando o antecedente for falso ou o conseqüente verdadeiro. Ou seja, a irrelevância a que o condicional defectivo se refere é necessariamente verdadeira e teoricamente fundamentada.

A ideia de condicional defectivo estreita a compreensão lógica deste tipo de enunciado, adotando a falsa ideia de irrelevância quando o antecedente é falso. Educacionalmente, o impacto de ensinar a noção de condicional defectivo como suficiente para compreensão do enunciado condicional é negativo, tendo em vista a incoerência da ideia, levando os estudantes a um erro. Caberia então explorar mais exemplos do condicional durante aulas, demonstrando lógico-matematicamente que a falsidade do antecedente é extremamente relevante para compreensão deste tipo de conectivo lógico.

REFERÊNCIAS

COPI, I. **Introdução à Lógica**, Trad. Álvaro Cabral, São Paulo: Mestre Jou, 1978.

COZBY, P., **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

INGLIS, M., SIMPSON, The defective and material conditionals in Mathematics: does it matter? In Tzekaki, M., Kaldrimidou, M. & Sakonidis, H. (Eds.). **Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, Vol. 3, pp. 225-232. Thessaloniki, Greece: PME, 2009.

MAGINA, S.; CAMPOS, T. M. M.; NUNES, T.; GITIRANA, V. **Repensando adição e subtração: contribuições da teoria dos campos conceituais**. São Paulo: PROEM, 2001.

MORTARI, C. **Introdução à Lógica**. São Paulo: UNESP. 2001.

NOLT, J., ROHATYN, D., **Lógica**. São Paulo: McGraw-Hill.1991.

NUNES, T. Systems of signs and mathematical reasoning. Em: NUNES, T., BRYANT, P. **Learning and teaching mathematics: an international perspective**. London, Psychology Press. 1997.

NUNES, T., CARRAHER, D., SCHLIEMANN, A. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo, Cortez, 2011.

PINTO, P.R.M., **Introdução à Lógica Simbólica**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, 339 p.

RIPS, Lance. Reasoning. Annual review of Psychology, 41, p.321-353.

SANTOS, C.M.M. Inferência na argumentação e na construção de conhecimento: explorando situações escolares. **Pro-Posições**, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007

REINVENTANDO A BIOLOGIA NO REGIME ESPECIAL DE ENSINO

DANIELLE ALVES DANTAS

Mestre em Zootecnia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Professora da Estadual da Educação da Paraíba. E-mail: danielle.dantas1@professor.pb.gov.br;

RÍVIA VERÔNICA DA SILVA MAIA

Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes – UCAM. Professora da Estadual da Educação da Paraíba. E-mail: rivia.maia@professor.pb.gov.br;

COSMO FRANCISCO DE LIMA

Graduando em geografia pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. cosmolima21@gmail.com;

MARCOS AURÉLIO DA SILVA SOUSA

Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; Professor da Rede Estadual de Educação da Paraíba – PB. E-mail: marcos.sousa4@professor.pb.gov.br.

RESUMO

O presente trabalho, em forma de projeto, foi desenvolvido na Escola Cidadã Integral Técnica, no ano de 2020, meados ao início da pandemia decorrente do Covid-19, com as turmas do Ensino Médio, reiventando a Biologia no Regime Especial de Ensino, envolvendo os Eixos Norteadores, tais como Educação e Direitos Humanos, Saúde e Ciência, Tecnologia e Inovação, e as Metodologias Ativas, Colaborativas e Tecnológicas, como o GoConqr, Wordwall e Mozaik Education 3D, com Mapas Mentais, Quiz, Caça-Palavra, entre outros, que visaram o crescimento educacional dos estudantes à distância, buscando o desempenho profissional e pessoal de cada um, por meio das aulas online e atividades interativas no Classroom e no Google Meet, além disso, o desenvolvimento de atividades impressas para aqueles que não tem acesso aos meios tecnológicos. Contudo, tornando as aulas de Biologia mais atrativas e chamativas, fazendo com que o aprendizado do aluno se tornasse mais grandioso.

Palavras-chave: Biologia, Ensino Remoto, Google Classroom, Google Meet, Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

A Escola Cidadã Integral Técnica Obdúlia Dantas através de subsídios calcados na realidade sócio-econômico e cultural da comunidade local, vem sendo referência na região do Sertão Paraibano, com o Ensino Integral Técnico no Ensino Médio, com os cursos técnico em Segurança no Trabalho e Marketing, vem a cada dia preparando os jovens, através do desenvolvendo de projetos e atividades educacionais, culturais, desportivas, recreativas, oferecendo uma educação de qualidade, favorecendo o protagonismo juvenil, mesmo dado o momento do Regime Especial de Ensino decorrente da Pandemia do COVID-19, formando cidadãos críticos capazes de atuarem na transformação da sociedade. Verificando que no ano de 2020, a escola consta de 11 turmas do Ensino Médio: 1ª Série – A e B - e 2ª Série – A e B – Curso Técnico em Marketing, e 1ª Série – C e D – e 2ª Série – C e D – Curso Técnico em Segurança do Trabalho, salientando que as turmas de 3ª Série – A, B e C – são fomentadas no modelo Escola Cidadã Integral.

Constatando que a comunidade escolar se viu na modificação de Ensino Presencial para um sistema de Ensino à Distância, o qual chamamos de período remoto, como medida preventiva à disseminação da COVID-19, mostrando assim, a necessidade de se colocar em estratégias eficazes para continuar com as atividades escolares. A Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, não poupou esforços para que tudo ocorresse da melhor maneira, dispondo a adoção do regime especial de ensino através do Plano Estratégico Curricular (PEC) e formação remota em plataformas de ensino, como o Classroom e o Google Meet, envolvendo os Eixos Norteadores, tanto para auxiliar o professor como promover a educação do alunado paraibano, evitando o abandono e a evasão escolar.

De acordo com Grandisoli (2020), a pandemia trouxe um cenário ainda mais desafiador e que precisa ser compreendido de maneira aprofundada, a fim de gerar novos conhecimentos e mapear possibilidades de ações para o presente e para o futuro. Existe, entretanto, uma urgência na revisão e adequação do atual modelo de educação mediada por tecnologia por meio de novos formatos que garantam a aprendizagem significativa dos estudantes, bem como permitam que essa trajetória educativa seja avaliada de forma assertiva. Tais pontos, entretanto, dependem não somente da busca por novos formatos tecnológicos, mas de intensa e competente formação

dos professores e outros profissionais da educação. Novos e melhorados modelos híbridos de ensino (presencial + remoto) deverão ser capazes de garantir o melhor dos dois mundos para educadores e estudantes e, uma vez implantados de forma competente, colaborarão diretamente na transição para modelos mais remotos em tempos de crise ou não.

Assim, reinventando a Educação Básica, onde o conhecimento é construído e reconstruído dialeticamente pelos educadores e aprendizes e, a partir dessa reconstrução, o estudante desenvolve competências que o torne autônomo, questionador e consciente da necessidade de um constante aprendizado, que está sempre inacabado, levando em consideração todo o momento em que estamos vivendo, buscando métodos que auxiliem o aluno a compreensão dos conteúdos e realização das atividades e dos programas estratégicos para nortear o caminho de estudos, proporcionando a ação na disciplina de biologia, especificamente, no 2º Bimestre de 2020: Reinventando o Ensino de Biologia no Regime Especial de Ensino, já que novas metodologias foram surgindo para melhor compreensão do conteúdo programático e que esses novos métodos de aprendizagem possa garantir um melhor desempenho nas atividades e provas externas, como o IDEB e o ENEM.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que consiste no desenvolvimento do ensino a partir das competências e habilidades, buscando desenvolver nas diversas áreas o crescimento educacional dos educandos relacionando às diretrizes da matriz de referência que rege o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Acentuando, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, especificamente, na disciplina de Biologia, durante o período do 2º Bimestre no Regime Especial de Ensino decorrente a pandemia do COVID-19, inteirando as competências e habilidades da área de Ciências Naturais (Tabela 1), além dos descritores do nivelamento de Língua Portuguesa e Matemática (Tabela 2) nos Programas Estratégicos, destacando as diretrizes referentes a prática de leitura, coesão e coerência da Língua Portuguesa e as diretrizes de grandezas e medidas, estatística, probabilidade e combinatória e tratamento da informação na disciplina de matemática, decorrente de uma interdisciplinaridade para que os discentes conquistem o seu projeto de vida.

TABELA 1. Habilidades da BNCC da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias envolvidas nos planos estratégicos do 2º Bimestre de 2020.

HABILIDADES
(EM13CNT101) Analisar e representar as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões em situações cotidianas e processos produtivos que priorizem o uso racional dos recursos naturais.
(EM13CNT104) Avaliar os benefícios e os riscos à saúde e ao ambiente, considerando a composição, a toxicidade e a reatividade de diferentes materiais e produtos, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para seus usos e descartes responsáveis.
(EM13CNT205). Utilizar noções de probabilidade e incerteza para interpretar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, reconhecendo os limites explicativos das ciências.
(EM13CNT207). Identificar e analisar vulnerabilidades vinculadas aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando as dimensões física, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.
(EM13CNT304) Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, neurotecnologias, produção de tecnologias de defesa, estratégias de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista.
(EM13CNT306) Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das ciências da natureza, para justificar o uso de equipamentos e recursos, bem como comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental, podendo fazer uso de dispositivos e aplicativos digitais que viabilizem a estruturação de simulações de tais riscos.
(EM13CNT309) Analisar questões socioambientais, políticas e econômicas relativas à dependência do mundo atual em relação aos recursos não renováveis e discutir a necessidade de introdução de alternativas e novas tecnologias energéticas e de materiais, comparando diferentes tipos de motores e processos de produção de novos materiais.

Ao despertar nos alunos que na biologia podemos trabalhar com algumas habilidades presentes no nivelamento, como “Estabelecer relações entre imagens (fotos/ilustrações) e/o texto”, “Reconhecer, distinguir fato de opinião” e “Ler e interpretar dados apresentados em tabelas e gráficos”, verificou-se uma comunicação com os descritores presentes na matriz de referência que rege o Avaliando IDEPB, desse modo, o aluno adquiriu conhecimentos para se deparar com avaliações externas, como IDEPB, IDEB, ENEM e Concursos Públicos e/ou Privados, envolvendo uma interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa e a Matemática.

TABELA 2- Descritores da primeira série do ensino médio que serão trabalhados durante o período de desenvolvimento do projeto.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - AVALIANDO IDEPB ENSINO MÉDIO	
I. PRÁTICAS DE LEITURA	
D6	Localizar informação explícita em um texto.
D7	Inferir informação em um texto.
D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto
D9	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de uma opinião.
III. RELAÇÕES ENTRE TEXTOS	
D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
IV. COESÃO E COERÊNCIA	
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA - AVALIANDO ENSINO MÉDIO	
IV. ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA	
D32	Resolver problema que envolva probabilidade de um evento.
D33	Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
D34	Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.
IV – TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	
D71	Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
D72	Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

Durante o Regime Especial de Ensino, a ECIT Obdúlia Dantas, foi notificada com a nota do IDEB 2019 de 4,9, ultrapassando a meta projetada para 2021, como mostra a Figura 1, desse modo mostrando que ao incluir as Habilidades da BNCC, bem como as do Nivelamento de forma interdisciplinar na disciplina de Biologia, auxiliamos de forma cooperativa nas avaliações externas. Verificando, assim, que temos um compromisso para que da mesma forma que conseguimos em 2019 podemos conseguir em 2020, com todo um trabalho em período de regime especial de ensino, com aulas e atividades online, prezando sempre para o bem do alunado e introduzindo novas formas de aprendizado e metodologias ativas.

FIGURA 1. Pesquisa do Resultado e Meta do IDEB da ECIT Obdúlia Dantas.



METODOLOGIA

Diante o exposto, o presente projeto, foi desenvolvido na Escola Cidadã Integral Técnica, no ano de 2020, meados ao início da pandemia decorrente do Covid-19, com as turmas do Ensino Médio, reiventando a Biologia no Regime Especial de Ensino, envolvendo os Eixos Norteadores e Metodologias Ativas, Colaborativas e Tecnológicas a partir do 2º Bimestre de 2020, visando os desafios e as perspectivas da Educação, decorrente a Pandemia da COVID-19.

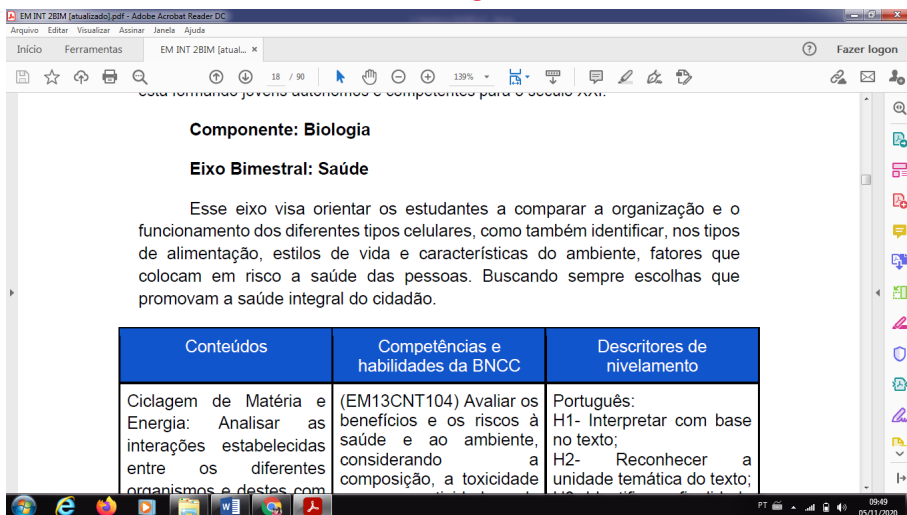
Adotando estratégias para o cumprimento do Eixos Norteadores: Educação e Direitos Humanos, Saúde e Ciência, Tecnologia e Inovação, utilizando plataforma Google for Education, como o Classroom e o Google Meet, para postagem de Atividades e Aulas Online, respectivamente, e preparação de atividades impressas para os alunos que não tem acesso a internet ou não possui meios tecnológicos para participar de forma EaD. Além disso, incluir metodologias ativas durante o período remoto, como o uso de plataformas que envolva a construção de Mapa Mental, Quiz, Caça-Palavra e Aulas em 3D, tais como o GoConqr, o Wordwall e a plataforma Mozaik Education 3D, salientando a interdisciplinaridade com as habilidades e descritores de Língua Portuguesa e Matemática, buscando melhores resultados nas provas externas. Desse modo, torando as aulas mais atrativas. Esboçar práticas experimentais envolvendo o Material Genético e o Reino Monera, instigando o senso crítico e investigativo do aluno. Fomentando ações de combate à Dengue e o Covid-19 com a apresentação do site do Governo da Paraíba (paraiba.pb.gov.br).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante o desenvolvimento da ação deste, o qual envolve aulas que buscam a utilização de metodologia ativas e colaborativas para melhor desempenho do aluno na disciplina de Biologia, neste período de isolamento social, devido a ocorrência da pandemia do Covid-19, onde nos deparamos com efeitos que não só extrapolam a saúde, mas permeiam a sociedade como um todo, que vive e passa por mudanças, tais como o isolamento social, distanciamento, ações de saúde pública, medidas econômicas, desemprego, educação básica à distância e, infelizmente, um grande número de mortes. Com isso, através do Plano Estratégico Curricular (PEC), no qual foi desenvolvido os Programas Estratégicos, adotando-se estratégias para nortear os Eixos sobre Educação e Direitos Humanos, Saúde e Ciência, Tecnologia e Inovação.

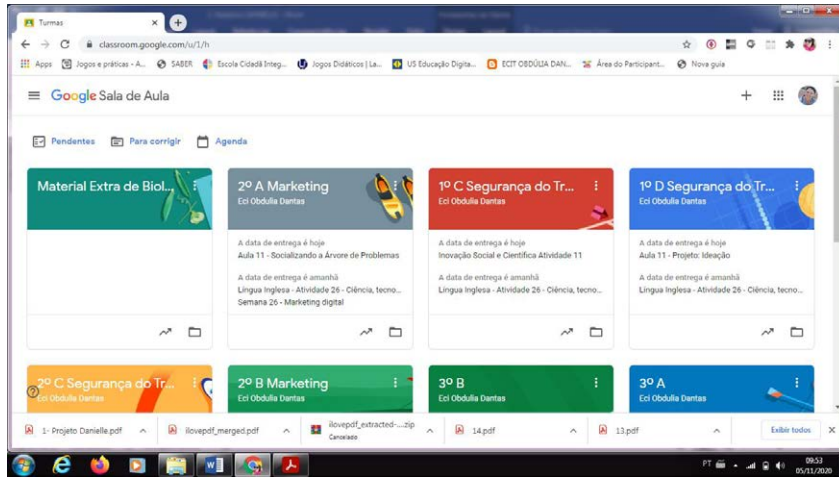
Com a utilização das plataformas do Google for Education (Classroom e Meet), bem como preparação de atividades impressas, contando com o apoio da Secretária do Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, através de um curso preparatório para a utilização da plataforma Classroom, informações necessárias no site PBEDUCA, buscando um melhor desempenho dos alunos em provas externas, como IDEB e ENEM. Salientando que, os Programas Estratégicos foram elaborados para as três turmas do Ensino Médio na disciplina de Biologia, verificando os conteúdos e níveis de dificuldade para cada série.

Figura 2. PEC do 2º Bimestre, estabelecida pela SEECT, para a disciplina de Biologia.



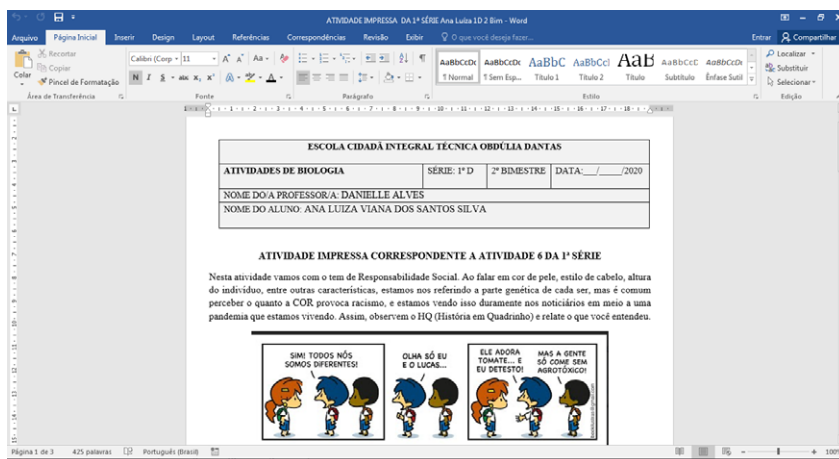
Conteúdos	Competências e habilidades da BNCC	Descritores de nivelamento
Ciclagem de Matéria e Energia: Analisar as interações estabelecidas entre os diferentes organismos e destes com	(EM13CNT104) Avaliar os benefícios e os riscos à saúde e ao ambiente, considerando a composição, a toxicidade	Português: H1- Interpretar com base no texto; H2- Reconhecer a unidade temática do texto;

Figura 3. Plataforma Classroom, salas de aulas das turmas do Ensino Médio da ECIT Obdúlia Dantas.



Salientando que, a utilização dos Eixos Norteadores, tornaram a interação dos conteúdos com os alunos uma maneira mais facilitada de entendimento, já que norteando assim, eles puderam ver a disciplina de Biologia direcionando no seu dia a dia. Ressaltando que, as atividades e aulas, estão sendo realizadas de forma Online, ou seja, com a utilização da internet, porém, para alguns alunos isso não é fácil, já que não tem acesso à internet ou o sinal de internet é pouco, com isso, a escola não deixou estes alunos de fora, juntamente com todos os professores, organizando um dossiê com as atividades e enviando para os alunos ou a família indo buscar na secretaria da escola, as atividades de forma impressa.

Figura 4. Uma das atividades preparadas para impressão e ser entregue à família do aluno.



Desse modo, para colaborar com o Ensino Básico e reconstruir, ou seja, reinventar a disciplina de biologia, foram utilizada nas atividades metodologias ativas, como Mapa Mental e Quiz, através da plataforma GoConqr (https://www.goconqr.com), Quiz, Caça-palavra e Anagrama pela plataforma Wordwall (https://wordwall.net), aulas em 3D pela plataforma Mozaik Education 3D (https://us.mozaweb.com/pt/user.php?cmd=login), tanto nas aulas online de forma colaborativa, quanto nas atividades do classroom, além de atividades com práticas experimentais. Assim, de acordo com a BNCC, o uso de jogos como meio para a aprendizagem é, sem dúvida, uma grande iniciativa para o desenvolvimento dessas relevantes competências para a vida do aprendiz. Esse é um grande desafio para os educadores, que, por sua vez, assim como os estudantes, também devem estar abertos ao novo, a “aprender a aprender”. Verificando que a utilização de Mapas Mentais, por exemplo, e outros métodos de ensino, auxiliam na memorização e aprendizagem do conteúdo.

Figura 5. Utilização de Mapa Mental através do GoConqr nas aulas online.

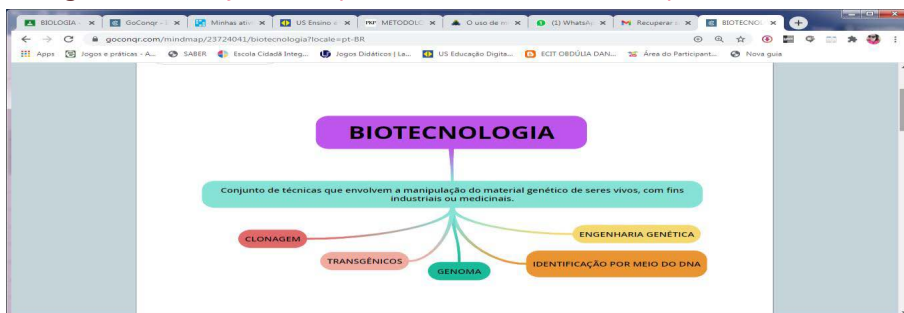


Figura 6. Atividade proposta para o aluno construir Mapa Mental.

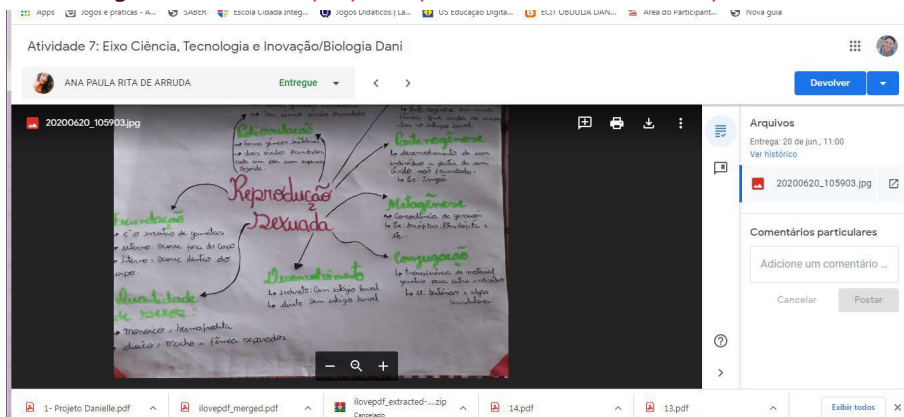


Figura 7. Realização de Quis pelo GoConqr na aula online, atividade colaborativa.

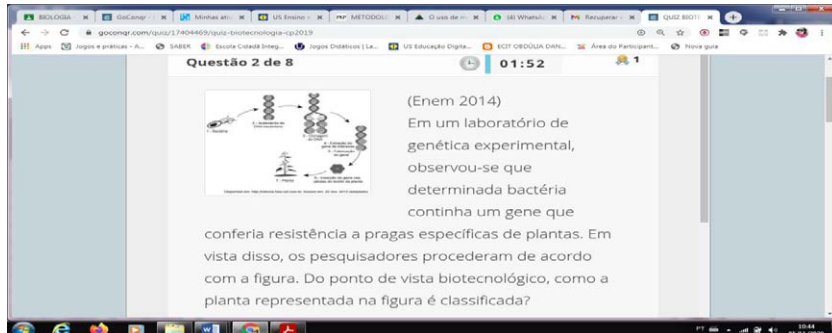


Figura 8. Atividade envolvendo o Eixo Saúde pelo Quiz do Wordwall.

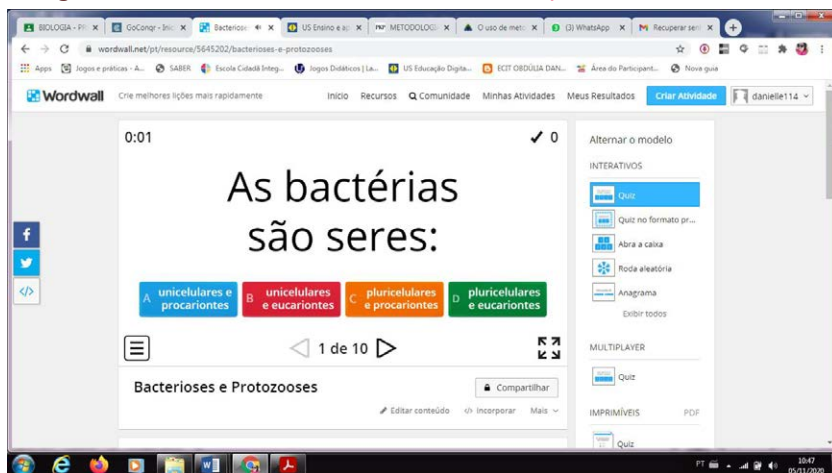


Figura 9. Aula online colaborativa pelo Google Meet com Quis do Wordwall.

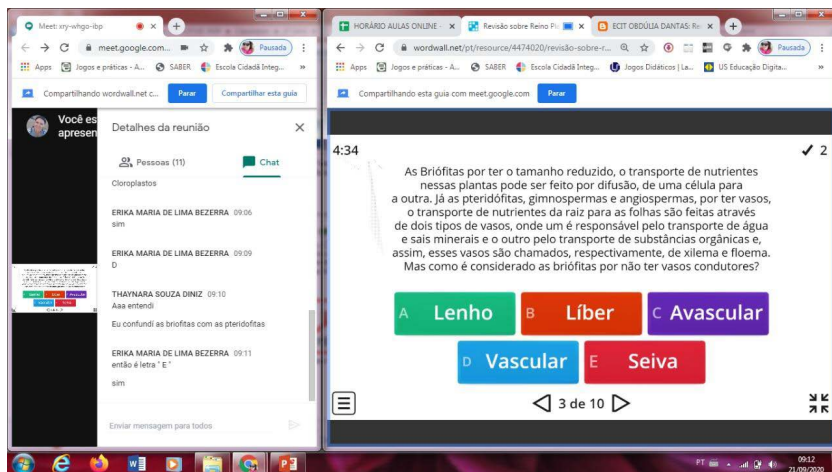


Figura 10. Atividade proposta para o aluno com Caça-Palavra pelo Wordwall.

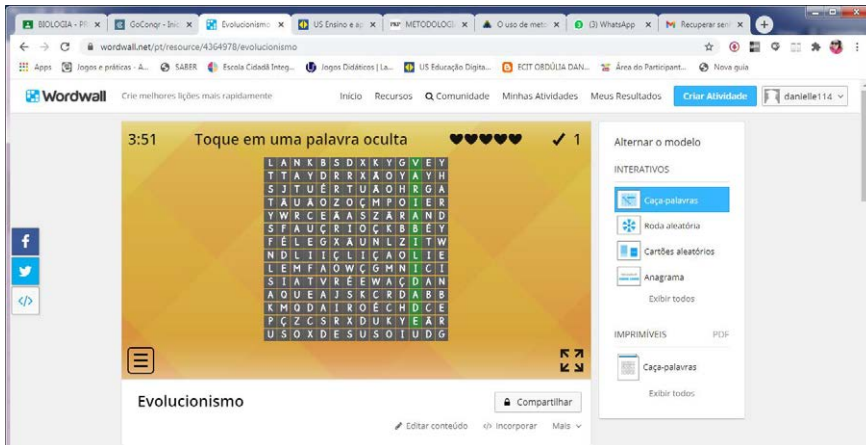


Figura 11. Atividade proposta para o aluno com Anagrama pelo Wordwall.

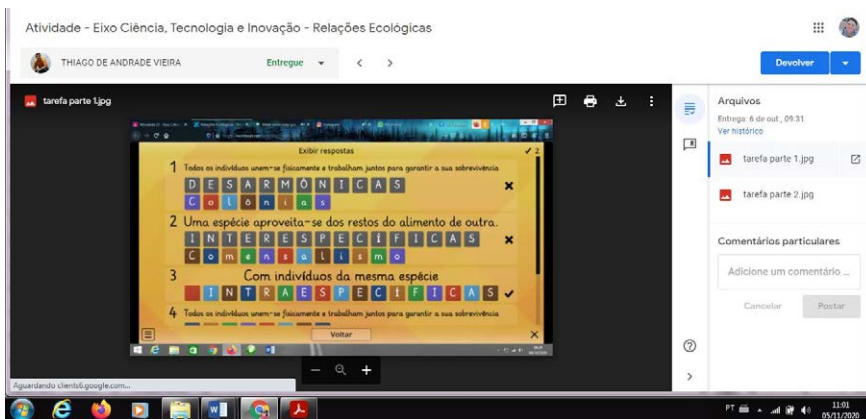
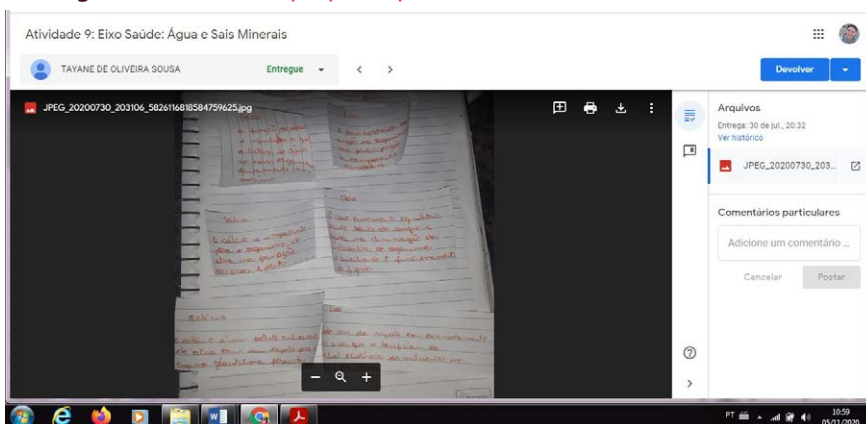


Figura 11. Atividade proposta para o aluno com Fichas do conteúdo.



Ao envolver esses tipos de atividades, nota-se que o aluno procura fazer e se dedicar mais, enfatizando os seus conhecimentos e aprendizado. Além dessas atividades com uso de plataformas online e de fácil acesso, nas aulas de biologia envolvendo o Eixo Saúde, foram propostas para as três séries do Ensino Médio Aulas Práticas Experimentais, tais como: para Primeira Série a produção de um protótipo de DNA, utilizando materiais recicláveis; para a Segunda Série a produção de formas das Bactérias com massa de modelar caseira; para as Terceiras Séries a realização do experimento do DNA da Saliva. Instigando o senso crítico e investigativo do aluno.

Figura 12. Produção de protótipo do DNA com materiais recicláveis pelos alunos da 1ª Série.

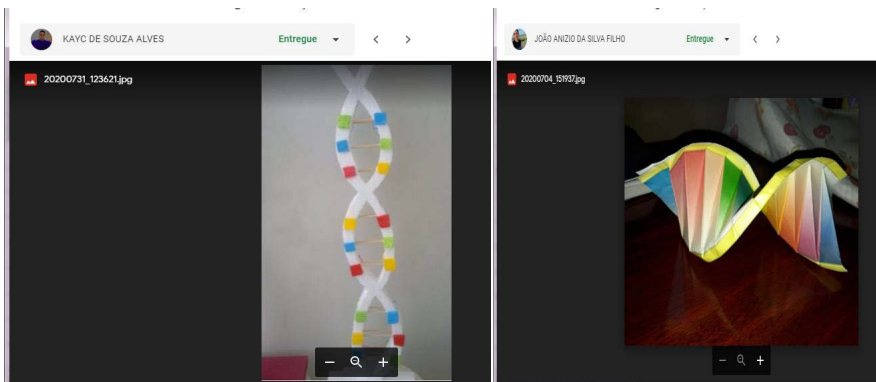


Figura 13. Produção das formas das Bactérias com massa de modelar pelos alunos da 2ª Série.

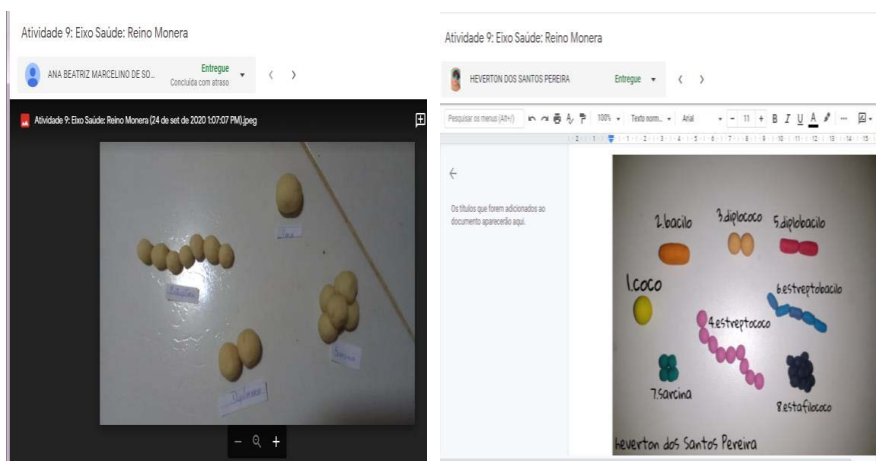
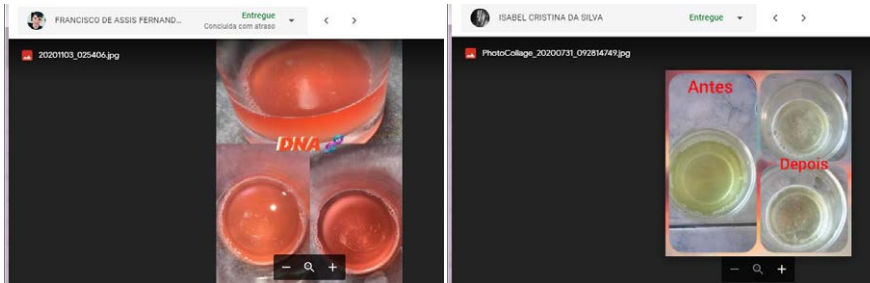


Figura 14. Experimento realizado pelos alunos da 3^o Série sobre o DNA da Saliva.



Para introduzir de uma forma melhor de compreender o Vírus da Covid-19, o SARS-COV-2, foi utilizando nas aulas online de Biologia a plataforma Mozaik Education, na qual mostra uma realidade maior de alguns seres vivos, a exemplo dos vírus, identificando, assim, suas características em realidade 3D. Levando uma expectativa maior dos alunos para os cuidados com a Covid-19 e com o estudo da Biologia. Vale ressaltar, que através da aula com o Mozaik Education, os alunos tiraram dúvidas acerca do que estávamos estudando no momento, levando a uma discussão proveitosa a respeito dos cuidados que tem que se ter para não contrair a Covid-19 e outras doenças, tornando uma aula mais colaborativa e cooperativista.

Figura 15. Aula com o Mozaik Education, mostrando o Sars-CoV-2 em 3D.

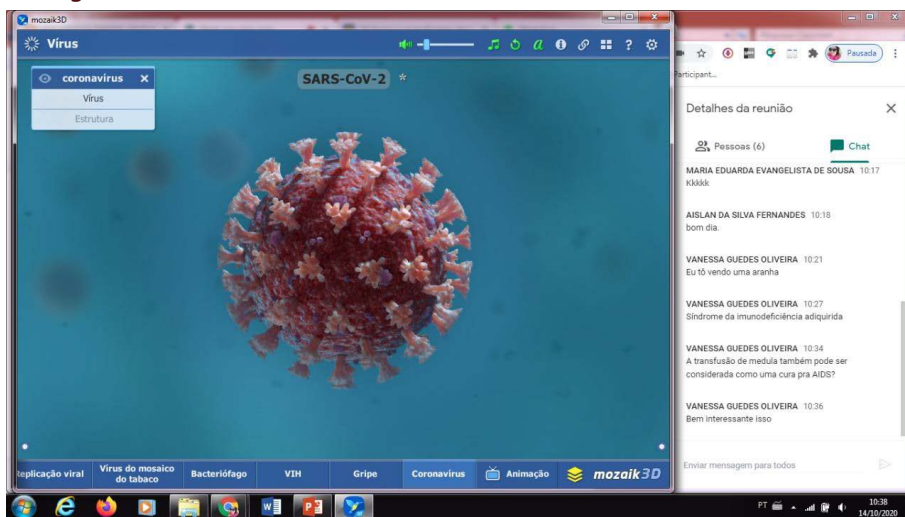


Figura 16. Aula com o Mozaik Education, mostrando o Sars-CoV-2 em 3D.

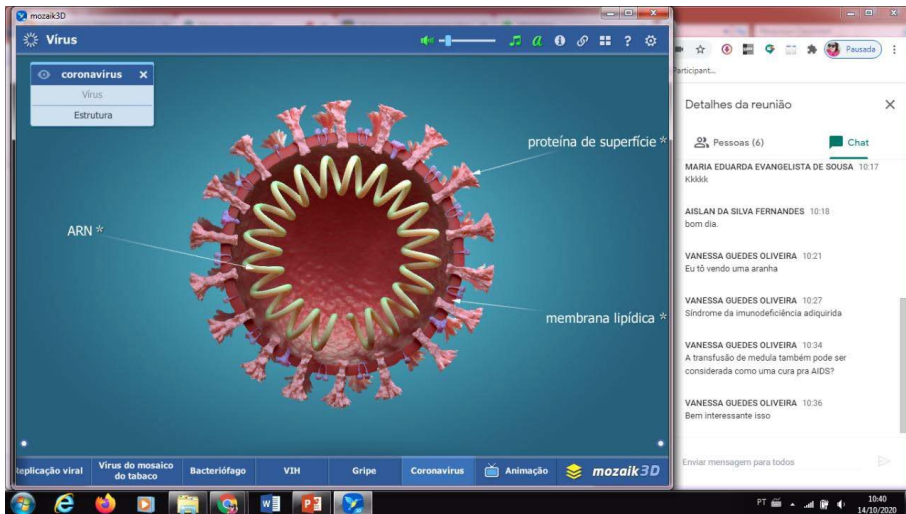
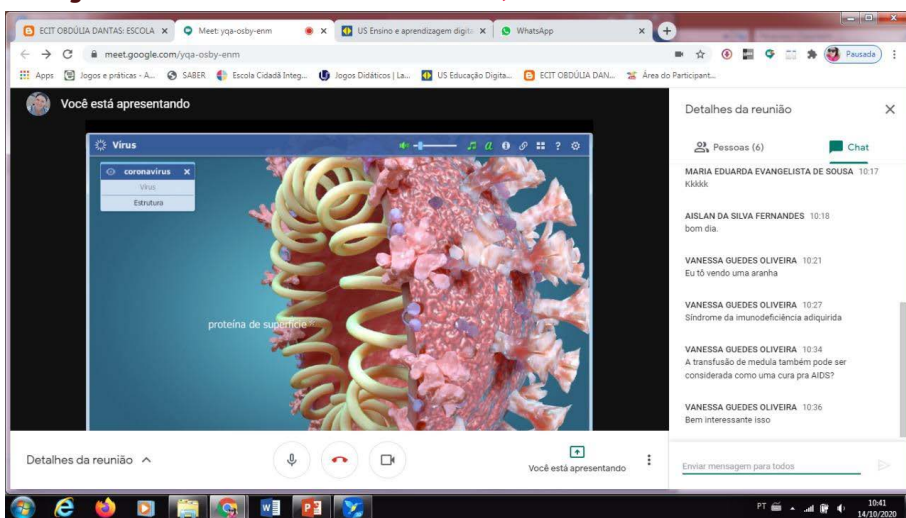


Figura 16. Aula com o Mozaik Education, mostrando o Sars-CoV-2 em 3D.



Contudo, todo ano, a escola, desenvolve ações para comunidade escolar em torno da prevenção da Dengue e, com isso, o controle do mosquito **Aedes aegypti**. Porém, no decorrente ano, essas ações foram voltadas para o meio virtual, através das aulas online pelo Google Meet e atividades no Classroom na disciplina de Biologia. Assim, verificando a importância em que o Governo da Paraíba junto à Secretaria de Saúde dar no enfrentamento de Campanhas para Prevenção da Dengue, a ação desenvolvida para o ano de 2020, em meio a Pandemia decorrente do Covid-19, foi de mostrar o

site do Governo da Paraíba (paraiba.pb.gov.br) e o quanto de informações estão presentes, para que a comunidade conheça os dados sobre a quantidade de casos decorrente a Dengue, pesquisas que relacionam a Dengue e a Covid-19.

Figura 17. Aula de Biologia, pelo google Meet, menção ao Combate à Dengue.

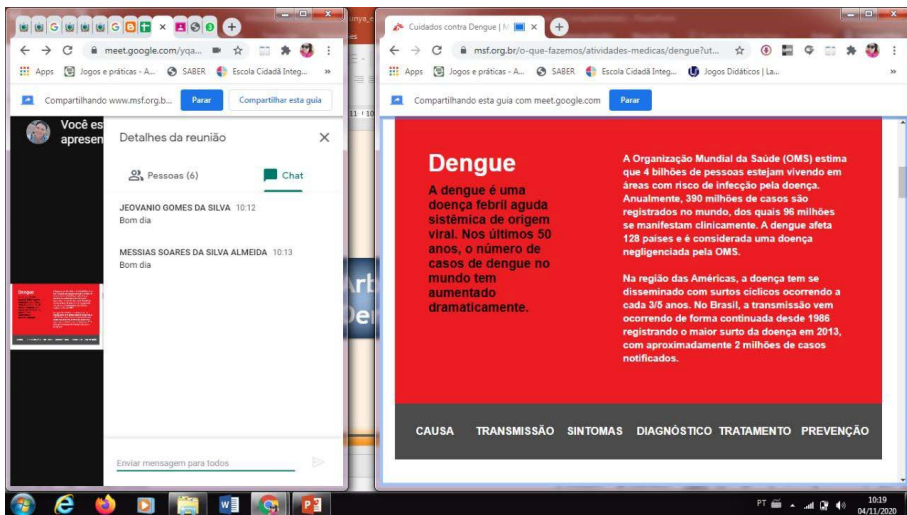


Figura 18. Aula de Biologia, pelo google Meet, menção ao Combate à Dengue.

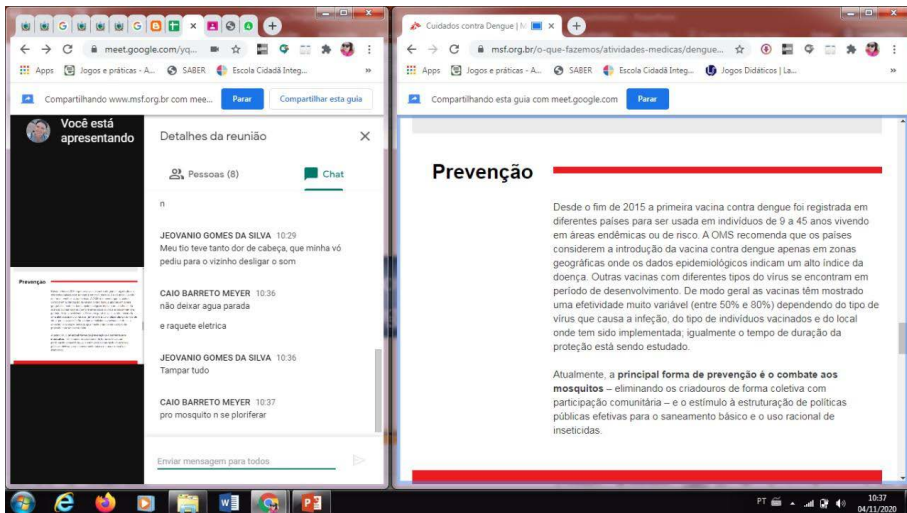
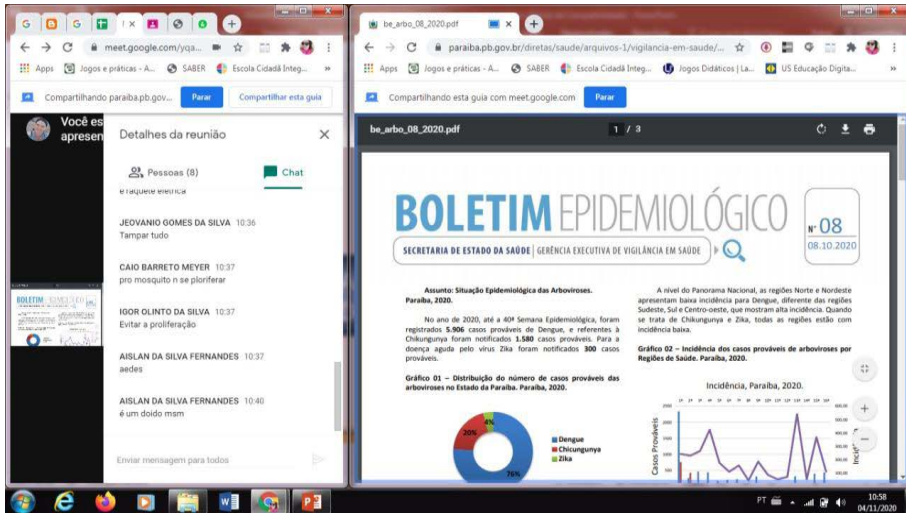


Figura 19. Aula de Biologia, pelo google Meet, discutindo o Boletim Epidemiológico.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o momento do Regime Especial de Ensino decorrente da Pandemia do COVID-19, o desenvolvimento deste, veio para acrescentar a Educação Básica, especificamente, a disciplina de Biologia. Envolvendo metodologias que visaram o crescimento educacional dos estudantes à distância, buscando o desempenho profissional e pessoal de cada um, através das aulas online e atividades interativas no Classroom. Para mais, proporcionar em tempos remotos aulas que estimulem o desempenho dos estudantes, aulas com plataformas que interajam com o conteúdo da disciplina relatada aqui neste relatório. Salientando que, as aulas tornaram bem mais produtivas e de grande valia.

Com isso, vivenciar um momento como este, e ver o quanto os discentes e docentes, podemos crescer aprendendo metodologias novas e podendo estar reinventado a maneira de ensinar a Biologia, torna-se gratificante e engrandecedor. Assim, desempenhando um papel bastante importante para o reconhecimento da ECIT Obdúlia Dantas.

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724**: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular. **Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Ministério da Educação. 2017.

BOGAZ, Camila. Na Paraíba, dengue tem aumento em relação a 2017. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/44672-na-paraiba-dengue-teve-aumento-de-214-em-relacao-a-2017>>. Acesso em 16 de outubro de 2019.

CZAP, A. L.; SILVEIRA, M. H. P; ZACHARIAS, M. R. Educação Patrimonial: experiências com alunos do Colégio Estadual do Paraná. In: X Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Anais. Curitiba: PUC-PR/FCC, 2011.

DNA como material genético. Disponível em: <<https://pt.khanacademy.org/science/biology/dna-as-the-genetic-material>> Acesso em 8 de junho de 2020.

GOVERNO DA PARAÍBA. Saúde. Dengue. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/saude>>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

GRANDISOLI, E. Educação e pandemia: desafios e perspectivas. **Jornal da USP**. 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/>>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. gov.br. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>>. Acesso em: 27 de Outubro de 2021.

MAPAS MENTAIS ONLINE. **Plataforma GoConqr**. Disponível em: <<https://www.goconqr.com>>. Acesso em 8 de junho de 2020.

MOZAIK 3D. **BIOLOGIA**. Disponível em: <<https://us.mozaweb.com/pt/user.php?cmd=login>>. Acesso em: 8 de outubro de 2021.

Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT). **Diretrizes Operacionais**. Escolas de Educação Básica da Rede Estadual. Gov.PB.2020.

Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT). **Plano Estratégico Curricular (PEC)**. 2º Bimestre. Escolas de Educação Básica da Rede Estadual. Gov.PB.2020.

Wordwall. **Caça-palavras, quiz, anagrama online**. Disponível em: <<https://www.wordwall.net.com>>. Acesso em 29 de setembro de 2021.

RELAÇÕES ENTRE EMPATIA E ATOS INFRACIONAIS COMETIDOS POR ADOLESCENTES

FRANCIELA FÉLIX DE CARVALHO MONTE

Prof. Adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade de Pernambuco *Campus Petrolina*.
Doutora em Psicologia Conitiva, franciela.monte@upe.br;

RESUMO

A empatia inclui elementos cognitivos ligados ao julgamento da situação do outro e respostas afetivas advindas desse julgamento. No Brasil, pouco se tem investigado as relações entre empatia e comportamentos delitivos. Assim, o objetivo principal deste estudo foi compreender as relações entre a empatia e a autoria de atos infracionais por adolescentes. Participaram deste estudo 120 adolescentes, de 12 a 18 anos, ambos os sexos, dos quais metade cometeu atos infracionais. Verificou-se que os níveis gerais de empatia ($t = -3.16$; $p = .002$), Consideração Empática ($t = -4.37$; $p = .002$) e Tomada de Perspectiva ($t = -2.38$; $p = .019$) foram maiores entre os adolescentes não infratores, bem como adolescentes que cometeram atos infracionais violentos mostraram-se menos empáticos ($p < ,001$). Esses resultados corroboram a hipótese de autores como Hoffman e Eisenberg de que a empatia é inibidora de condutas que provoquem dano e sofrimento ao outro e apontam caminhos para a intervenção no sistema educacional.

Palavras-chave: Empatia, Atos infracionais, Adolescência.

INTRODUÇÃO

Hoffman (1987) define a empatia como a capacidade cognitiva de uma pessoa para colocar-se no lugar do outro (*role-taking*), e, a partir da inferência do sentimento alheio, dar uma resposta afetiva mais adequada para a situação do outro do que para sua própria situação. Baseando-se no desenvolvimento das habilidades cognitivas de diferenciação self-outro e na motivação altruísta que, segundo este autor, é inerente à empatia, ele diferencia entre dois afetos empáticos básicos, dos quais muitos outros podem ser derivados: a angústia empática (*empathic distress*) e a angústia simpática (*sympathic distress*).

A angústia empática pode ser definida como reações de incômodo, desconforto ou angústia experienciadas no self diante da percepção do sofrimento de outras pessoas (HOFFMAN, 1987). A angústia simpática, por sua vez, refere-se aos sentimentos de piedade ou compaixão direcionados à pessoa que se julga estar em sofrimento. Além disso, diz respeito à mobilização afetiva no sentido de aliviar a angústia do outro (HOFFMAN, 1987). É justamente esta característica que diferencia a angústia empática da angústia simpática, pois, enquanto que a primeira está claramente centrada no self, a segunda é direcionada ao outro, estando iminentemente ligada aos comportamentos pró-sociais.

Ressalva-se que a transformação da angústia empática na angústia simpática está relacionada ao desenvolvimento do sentido cognitivo do outro e, conseqüentemente, depende da transferência de parte dos afetos empaticamente sentidos no self (angústia empática) para a imagem do outro – angústia simpática (CAMINO, 2009; GALVÃO, 2010).

Um ponto relevante a ser destacado é o de que a empatia pode ser avaliada como um constructo multidimensional composto por dimensões afetivas e cognitivas (BRYANT, 1982; DAVIS, 1983; EISENBERG; MILLER, 1987; HOFFMAN, 1987, 2000). Portanto, inclui elementos cognitivos ligados à percepção e julgamento da situação do outro, de onde advêm respostas afetivas ligadas a esta situação. Estas respostas afetivas, por sua vez, têm sido apontadas como motivadoras de comportamentos altruístas (DAVIS, 1983; EISENBERG; MILLER, 1987; EISENBERG; LIEW, 2009; PILIAVIN; DOVIDIO; GAERTNER; CLARK, 1981; STRAYER; EISENBERG, 1987) no sentido de que podem impulsionar o sujeito a agir em prol do outro, através do engajamento em comportamentos de ajuda.

Hoffman (2000) acredita que a empatia é uma das habilidades que suportam o desenvolvimento da moralidade, podendo levar os indivíduos de um ponto focado no auto interesse até a adesão a princípios universais de justiça e cuidado. Para ele, a capacidade de empatizar com vítimas potenciais, de imaginar como suas próprias ações podem ter impactos sobre os outros é um componente essencial da tomada de decisão e ação dirigida ao outro.

Ainda no que se refere às relações entre empatia e comportamento pró-social, Hoffman (2000) argumenta que embora a angústia simpática aparente uma relação mais provável com comportamentos de ajuda, a angústia empática também pode ser fonte de comportamentos pró-sociais, ainda que o objetivo último do sujeito, nestes casos, seja o de aliviar seu próprio sofrimento. Quanto a este ponto, alguns estudos corroboram a hipótese de que a angústia simpática esteja relacionada ao comportamento de ajuda (BASIL; HIDGWAY; BASIL, 2008; EISENBERG ET AL., 1987; EISENBERG; ZHOU; KOLLER, 2001). Por outro lado, a angústia empática parece mais ligada a comportamentos de fuga da situação (BATSON; DUNCAN; ACKERMAN; BUCKLEY; BIRCH, 1981).

Batson et al., (1981), por exemplo, conduziram um estudo experimental no qual 44 estudantes universitárias deveriam observar outra aluna receber choques elétricos. Dizia-se a estas universitárias que elas poderiam ajudar a aluna que recebia os choques, no entanto, elas mesmas receberiam os choques restantes. Os pesquisadores definiram um delineamento experimental 2 x 2 em que se controlou o nível de empatia dos sujeitos (alto ou baixo) e a facilidade para escapar da situação (alta ou baixa). Verificou-se que quando a empatia era alta, a frequência com que se ajudava também era alta, independente da facilidade ou não de fugir da situação. No entanto, quando a empatia era baixa, a frequência do comportamento de ajuda era alta apenas quando havia baixa facilidade para fugir da situação.

Basil et al. (2008), por sua vez, realizaram um experimento com 1049 norte-americanos adultos de classe média de ambos os sexos que investigava os efeitos da empatia e da auto eficácia sobre o comportamento de doação para caridade (comportamento pró-social). Os resultados mostraram que a empatia prediz significativamente a intenção de doar, mesmo quando as pessoas se julgavam ineficientes para fazê-lo.

Eisenberg et al. (1987) realizaram um estudo longitudinal com dois grupos de crianças (9 a 10 e de 11 a 12 anos), acompanhados por sete anos. Buscava-se investigar as relações entre julgamento moral, empatia

e comportamento pró-social, este último medido a partir de respostas a dilemas morais. Os principais resultados indicaram que a empatia está relacionada positivamente com os julgamentos morais orientados para as necessidades dos outros e com um maior nível de raciocínio pró-social; por outro lado, poucos sujeitos com altos níveis de empatia apresentaram raciocínio hedonista (preocupado com seus interesses pessoais).

No Brasil, destaca-se o trabalho de Eisenberg et al. (2001) com 149 adolescentes brasileiros. Estes pesquisadores buscaram verificar as relações entre empatia e comportamento pró-social e observaram que participantes que mostravam altos índices de comportamento pró-social também tinham graus elevados de tomada de perspectiva e de empatia.

Ressalva-se que estes dois estudos avaliaram o comportamento pró-social a partir de instrumentos que têm por base situações hipotéticas a partir da qual o indivíduo deve responder que comportamento teria naquela situação. Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005), por outro lado, conduziram um estudo com 28 crianças brasileiras, com idades entre quatro e seis anos, de ambos os sexos. O estudo buscava verificar as relações entre empatia e comportamentos agressivos. As interações entre as crianças foram videografadas, com registro posterior da frequência dos diferentes tipos de comportamentos empáticos e agressivos. Os resultados não confirmaram as relações entre as duas variáveis, embora a literatura tenha apontado para esta relação (BJOERKQVIST; OESTERMAN, 2000; GARCIA, 2001).

Diante desses achados empíricos que apontam para a influência da empatia sobre o comportamento moral pró-social, nota-se que grande parte dos estudos utiliza medidas de comportamento pró-social baseadas restritamente em dilemas hipotéticos sobre como agir diante de determinadas situações, com exceção do trabalho de Batson et al. (1981) e Pavarino et al. (2005).

Além disso, no cenário brasileiro tem-se preocupado em verificar empiricamente como a empatia se relaciona com comportamentos pró-sociais ou de ajuda, mas não se tem dado a mesma ênfase na investigação das relações entre empatia e comportamentos ditos delitivos tais como os atos infracionais cometidos por adolescentes.

Por Ato Infracional (AI) entendem-se todas aquelas condutas descritas como crime ou contravenção penal na legislação penal quando praticadas por crianças e adolescentes (artigo 103 do ECA, BRASIL, 1990), considerando adolescentes aqueles sujeitos com idades entre 12 e 18 anos. Esta problemática tem preocupado a academia e sociedade civil em geral, especialmente

quando se observa o aumento do número de casos relatados pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (BRASIL, 2011). Pernambuco é apontado como o segundo estado com maior frequência desse tipo de ocorrência (BRASIL, 2011), inclusive com altos índices de reincidência, relatados em 38% no interior do estado (MONTE; SAMPAIO, 2012).

Endossando os argumentos acima apresentados, reitera-se a existência de raros trabalhos em que a empatia tenha sido investigada em amostras de adolescentes autores de atos infracionais, o que aponta para a necessidade de estudos dessa natureza, tendo em vista as considerações teóricas e empíricas tecidas.

Assim sendo, o objetivo principal deste estudo foi comparar os índices de empatia de adolescentes que cometeram atos infracionais e de uma amostra sem registro de infrações. Ademais, buscou-se verificar as relações entre a empatia, os atos infracionais e variáveis sociodemográficas como sexo, idade, renda e escolaridade, além de examinar se os níveis de empatia e suas dimensões diferem entre sujeitos que cometeram ato infracional violento e não violento.

METODOLOGIA

Participantes

Participaram deste estudo 120 adolescentes, de ambos os sexos, com idades entre 12 e 18 anos ($M = 15.03$; $sd = 1.537$) no estado do Pernambuco. Destes, 60 integraram o Grupo I, composto por adolescentes autores de atos infracionais e em cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória. Os outros 60 - Grupo II - foi composto por adolescentes que declararam nunca ter cometido qualquer ato infracional ou cumprido medida socioeducativa e que frequentam escolas da rede estadual de ensino.

Para fins dessa pesquisa, foram selecionados adolescentes autores de atos infracionais que foram apanhados em flagrante e que estavam na unidade socioeducativa por um período máximo de 30 dias, tentando evitar o efeito do tempo de internamento sobre a variável de interesse.

Instrumentos

Todos os adolescentes responderam a um questionário socioeconômico. Para investigar os níveis de empatia, a utilizou-se o Interpersonal Reactivity

Index - IRI de Davis (1983), especificamente a versão validada por Sampaio, Guimarães, Camino, Formiga e Menezes (2011) e denominada Escala de Reatividade Interpessoal (EMRI). Por meio desta escala o respondente deve indicar seu grau de concordância com 26 afirmativas propostas, as quais avaliam quatro dimensões da empatia: Angústia Pessoal, Consideração Empática, Tomada de Perspectiva e Fantasia, sendo as duas primeiras consideradas dimensões afetivas da empatia e as duas últimas como dimensões cognitivas.

Davis (1983) define a Angústia Pessoas (personal distress) enquanto sensação subjetiva de incômodo ou ansiedade produzidas no self quando o indivíduo se depara com situações inesperadas. Dessa forma, as reações afetivas medidas pela subescala de personal distress são correspondentes ao que Hoffman (1987) denominou de empathic distress (DAVIS, 1983). Por outro lado, as reações definidas por Davis (1983) como empathic concern (sensações de preocupação e incômodo dirigidos a aliviar o sofrimento e angústia alheia) correspondem àquelas que Hoffman (1987) denominou de sympathetic distress.

No que se refere às dimensões cognitivas da escala de Davis (1983), a subescala de role-taking (tomada de perspectiva) refere-se à capacidade do sujeito para se colocar lugar do outro e inferir o que ele pensa e sente. Quanto à subescala fantasy (fantasia), diz respeito à capacidade do sujeito em colocar-se no lugar de um “outro” sabidamente fictício – um personagem de quadrinhos, filme ou novela, por exemplo.

Por fim, os prontuários institucionais dos adolescentes autores de atos infracionais foram consultados como fonte de dados referentes ao tipo de ato infracional cometido.

Procedimentos

As entrevistas dos adolescentes autores de atos infracionais aconteceram nas próprias unidades socioeducativas logo após autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, dos gestores das unidades e da Vara Regional da Infância e Juventude da 1ª Circunscrição Judiciária. Inicialmente, a pesquisadora preencheu o questionário socioeconômico a partir das respostas dos adolescentes. Em seguida, foi aplicada a escala para mensuração da empatia (EMRI). Ressalva-se que, considerando o nível de escolaridade dos participantes, já apontado como baixo

em pesquisas anteriores (MONTE, 2016; TEIXEIRA, 2005), todos os itens da escala foram lidos em conjunto pela entrevistadora e o adolescente.

Exatamente os mesmos procedimentos foram seguidos na coleta de dados entre os adolescentes que não cometeram atos infracionais. Além disso, todos os procedimentos adotados atendem aos princípios éticos previstos pelo Conselho Nacional de Saúde (Resolução 466/2012), conforme aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade de Pernambuco – UPE.

Análise dos dados

Os dados do EMRI e do questionário socioeconômico foram tabulados, organizados e analisados através do programa SPSS (*Statistical Package for Social*

Sciences, 18.0). Os Atos Infracionais (AIs) cometidos pelos adolescentes foram classificados quanto ao nível de gravidade, considerando o critério de provocar Dano ao Outro (consumado ou potencial), por três juízes independentes (níveis de concordância serão apresentados na seção que trata dos resultados). Além disso, os AIs foram classificados como violentos e não violentos, conforme tipologia adotada pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (2006).

Para caracterização do perfil dos participantes (dados socioeconômicos) foram utilizadas técnicas de estatística descritiva (medidas de tendência central e de dispersão). As demais análises foram realizadas a partir da comparação dos níveis de Empatia e das quatro subescalas da EMRI entre os grupos (adolescentes autores de atos infracionais e não infratores), dentro do grupo dos adolescentes que cometeram atos infracionais (violentos e não violentos) e comparando os escores de empatia com as variáveis socioeconômicas de interesse, através de testes de hipóteses, análise de variância e coeficientes de correlação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização dos participantes e atos infracionais cometidos

Os grupos I (autores de atos infracionais) e II (não infratores) foram emparelhados quanto ao sexo ($\chi^2 = 0.000$; $df = 1$; $p = 1.000$), idade [Grupo I ($M=15.42$; $sd=1.453$), Grupo II ($M=15.18$; $sd=1.621$), $z = 0.574$; $p = .565$],

renda [Grupo I (M=2.37; sd=0.551), Grupo II (M=2.33; sd=0.475), $z = 0.128$; $p = .898$] e escolaridade [Grupo I (M=641.67; sd=388.845), Grupo II (M=658.33; sd=399.196), $z = 0.218$; $p = .827$].

Os adolescentes que cometeram Atos Infracionais foram acusados de 13 diferentes tipos de conduta ilegal, aqui descritas exatamente conforme constam nos prontuários institucionais: uma ocorrência de Ameaça; uma de Ameaça à comunidade para manter território de tráfico; uma de Estelionato (uso de documentos falsos); três de Formação de quadrilha; cinco de Homicídio por motivo torpe e fútil; duas de Latrocínio (roubo seguido de morte); cinco de Lesão Corporal Grave; dez de Porte ilegal de arma e munição; duas de Receptação de produto roubado; nove de Roubo; oito de Roubo com agravante (uso de arma de fogo e/ou grave ameaça à integridade física); cinco de Tentativa de Homicídio; 36 de Tráfico de drogas. Destaca-se que alguns adolescentes eram acusados de dois ou mais Atos Infracionais, concomitantemente.

Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, dois juízes especialistas trabalharam independentemente na classificação dos atos infracionais cometidos pelos adolescentes quanto à sua gravidade, considerando o critério “DANO AO OUTRO”. Inicialmente, os dois juízes especialistas classificaram os 13 tipos de atos infracionais cometidos pelos adolescentes em um ranking de oito posições, sendo 1 atribuído aos AIs menos graves (estelionato, receptação de produto roubado) e 8 àqueles considerados pelos juízes como mais graves (homicídio por motivo torpe e fútil e latrocínio, por exemplo).

No que se refere à classificação de cada tipo, os dois juízes concordaram em nove dos 13 atos infracionais (69,23%), ressaltando-se que em todos os outros quatro casos onde houve discordância, essa discordância foi sempre de um nível no ranking, ou seja, se um juiz atribuiu gravidade cinco a um ato infracional, o outro atribuiu o escore quatro ou seis ao mesmo AI. Nesses casos, um terceiro juiz especialista definiu o escore a ser atribuído.

Outra classificação dos Atos Infracionais foi procedida em função da diferença entre crimes violentos e não violentos. São considerados crimes violentos aqueles que colocam em risco real ou iminente a vida de uma ou mais pessoas. Enquanto isso, os crimes não violentos são aqueles que, por sua própria definição, não oferecem riscos imediatos ao sujeito/vítima, à exemplo da receptação de produtos roubados (Ministério da Justiça, 2006).

Partindo dessas classificações, análises iniciais mostraram que os participantes do sexo feminino e masculino não diferiram quanto à gravidade do

ato infracional cometido ($z = -1.041$; $p = .298$). Também não houve relação entre a gravidade dos AIs e a idade ($rs = -.062$; $p = .636$), renda familiar ($rs = .123$; $p = .351$) e escolaridade dos participantes ($rs = -.086$; $p = .515$). O Kruskal Wallis confirma não haver diferença entre os grupos de escolaridade (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) quanto à gravidade dos atos infracionais cometidos ($\chi^2 = 0.483$; $df = 2$; $p = .785$).

Quando os grupos de adolescentes autores de atos infracionais violentos ($n=29$) e não violentos ($n=31$) foram comparados, percebeu-se que não houve diferença quanto à idade ($z = -0.879$; $p = .379$), renda ($z = -0.671$; $p = .503$), sexo ($\chi^2 = 1.641$; $df = 1$; $p = .200$) ou escolaridade ($\chi^2 = 1.749$; $df = 2$; $p = .417$).

Atos Infracionais e Empatia

Inicialmente, procedeu-se a análise de fidedignidade do EMRI (Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal) através do *Alpha* de Cronbach. O EMRI apresentou excelente índice de fidedignidade ($\alpha = .901$). A subescala Consideração Empática (CE) obteve um *alpha* de *.808* e a subescala Angústia Pessoal (AP) obteve um *alpha* de *.768*, considerados satisfatórios (BISQUERA; SARRIERA; MARTINEZ, 2004). As subescalas de Tomada de Perspectiva (TP) e Fantasia (FA), por sua vez, obtiveram alphas de *.697* e *.670*, pouco abaixo do esperado (*.70*).

Quanto ao sexo dos participantes, a Tabela 1 mostra a diferença entre os escores obtidos por homens e mulheres, tendo as últimas pontuado mais em todas as dimensões da empatia.

Tabela 1 - Comparação dos níveis gerais de empatia e suas subescalas em função do sexo do participante

Variáveis	Feminino (N=60)		Masculino (N=60)		Teste T de Student	
	Média	DP	Média	DP	t	p
Empatia	88.45	21.153	75.52	16.381	-3.16	.002
CE	26.60	6.667	22.86	6.274	-4.37	.002
AP	20.70	6.031	19.15	5.195	-1.51	.134
TP	20.23	5.742	17.92	4.892	-2.38	.019
FA	20.92	5.974	19.58	5.332	-3.23	.001

Nota: CE – Consideração Empática; AP = Angústia Empática; TP = Tomada de Perspectiva; FA = Fantasia.

Fonte: elaborada pela autora

No que se refere à idade dos participantes, não houve qualquer correlação entre esta variável e os níveis gerais de empatia ou de qualquer uma das subescalas da EMRI, quando analisadas por meio do coeficiente de correlações de Spearman ($p > .05$). Ademais, também não houve correlação entre os níveis de escolaridade e os níveis gerais de empatia ou qualquer uma das subescalas da EMRI ($p > .05$).

Quanto às correlações entre as subescalas do EMRI e os escores gerais de empatia, o Teste de correlação de Pearson mostra que houve correlações de moderadas a altas entre todas as subescalas e entre as subescalas e o EMRI, conforme pode ser observado na Tabela 2 ($p < .001$).

Tabela 2 - Coeficiente de correlação de Pearson entre as subescalas de empatia

	1	2	3	4	5
1. Nível Geral de Empatia	-	.88	.79	.81	.82
2. Consideração Empática	.88	-	.61	.66	.59
3. Angústia Pessoal	.79	.61	-	.49	.55
4. Tomada de Perspectiva	.81	.66	.49	-	.56
5. Fantasia	.82	.59	.55	.56	-

Fonte: elaborada pela autora

Quanto à comparação entre o grupo I e II (aqueles que cometeram e aqueles que não cometeram atos infracionais) no que se refere aos níveis gerais de empatia e de seus componentes, o grupo de não infratores obteve maiores índices gerais de empatia [Grupo I ($M=78.95$; $sd= 22.931$) e Grupo II ($M=87.02$; $sd= 14.756$) $t = -2.29$; $p = .024$], de Consideração Empática [Grupo I ($M = 23.53$; $sd= 7.674$) e Grupo II ($M = 25.93$; $sd=5.377$) $t = -1.98$; $p = .050$] e Tomada de Perspectiva [Grupo I ($M= 17.32$; $sd=5.962$) e Grupo II ($M=20.83$; $sd=4.215$) $t = -3.73$; $p < .001$] que o grupo dos adolescentes que cometeram atos infracionais. Quanto aos escores de Angústia Pessoal ($t = - 0.30$; $p = .761$) e Fantasia ($t = -1.72$; $p = .087$), não houve diferença estatística significativa nas pontuações dos dois grupos.

Referente à gravidade do Ato Infracional, o coeficiente de correlação de Spearman sugere que quanto mais grave o ato cometido, menor os níveis gerais de Empatia ($rs = -.570$; $p < .001$), de Consideração Empática ($rs = -.505$; $p < .001$) de Angústia Pessoal ($rs = -.527$; $p < .001$), de Tomada de Perspectiva ($rs = -.505$; $p < .001$) e de Fantasia ($rs = -.429$; $p < .001$) e vice-versa.

Por fim, quando se compara os grupos que cometeram atos infracionais violentos e não violentos, percebe-se que estes últimos pontuam mais alto quanto à Empatia Geral [Violento ($M=62.59$; $sd=12.869$) e Não violento ($M=94.26$; $sd=19.456$), $t = - 7.383$; $p < .001$], Consideração Empática [Violento ($M=18.38$; $sd=5.747$) e Não violento ($M=28.35$; $sd=5.942$), $t = - 6.602$; $p < .001$], Angústia Pessoal [Violento ($M=15.59$; $sd=4.516$) e Não Violento ($M=23.68$; $sd=6.101$), $t = -5.806$; $p < .001$], Tomada de Perspectiva [Violento ($M=13.79$; $sd=3.774$) e Não Violento ($M=20.61$; $sd=5.777$), $t = 5.373$; $p < .001$] e Fantasia [Violento ($M=14.83$; $sd=4.027$) e Não Violento ($M=21.61$; $sd=6.786$), $t = -4.669$; $p < .001$]. Destaca-se que não houve diferença estatística significativa nas médias de nenhuma dimensão da empatia quanto ao adolescente ser ou não reincidente na prática de AI ($p < .001$).

Faz-se necessário apontar a diferença nos escores de empatia em função do sexo do participante, tendo as mulheres obtido maiores escores em todas as dimensões da empatia (cognitivas e afetivas) que os participantes do sexo masculino, em conformidade outros estudos (BRYANT, 1987; SAMPAIO; MONTE, CAMINO; ROAZZI, 2008; STRAYER, 1987; STRAYER; EISENBERG, 1987).

Considerando que foi utilizada uma medida de autorrelato, entende-se que a desajustabilidade social pode ter influenciado as mulheres a se descreverem como mais empáticas, uma vez que na cultura brasileira as meninas são mais encorajadas a demonstrar seus sentimentos em relação aos outros, a ser mais preocupadas e mais acolhedoras do sofrimento alheio que os meninos (STRAYER; EISENBERG, 1987).

Quanto às relações entre empatia e Atos Infracionais, nota-se que o grupo de adolescentes que não cometeu atos infracionais obteve Índices Gerais de Empatia mais altos que o de adolescentes que cometeram atos infracionais. O mesmo ocorreu com a dimensão cognitiva Tomada de Perspectiva e com a dimensão afetiva Consideração Empática.

Davis (1983) define a Tomada de Perspectiva como a capacidade do sujeito de imaginar-se na situação do outro. Hoffman (1987, 2000), por sua vez, acredita que esta é uma habilidade cognitiva necessária ao desenvolvimento da empatia e da motivação pró-social da empatia. Assim sendo, entende-se que menores índices de Tomada de Perspectiva mostram que o sujeito é menos habilitado a imaginar-se na situação do outro e a dimensionar os impactos e sofrimento de suas atitudes diante da outra pessoa.

Além disso, sugere-se que níveis mais baixos de tomada de perspectiva estejam relacionados a uma maior centração nos próprios interesses

e desejos, o que poderia comprometer a capacidade de engajamento nas dinâmicas interpessoais que regulam a moralidade e a vida em sociedade.

A Consideração Empática, por sua vez, mobiliza o sujeito a querer ajudar alguém em perigo real ou imaginário (DAVIS, 1983). Entende-se que esta ressonância afetiva funciona como uma espécie de inibidor de condutas que possam colocar outra pessoa em perigo real ou iminente, como os resultados desta pesquisa sugerem, uma vez que o próprio sujeito se compadece da vítima em potencial.

Del Prette e Del Prette (2003) discutem que o dano intencional dirigido ao outro é um comportamento resultado de déficits na capacidade empática do sujeito, o que o torna incapaz de se sensibilizar com as emoções de medo, dor ou angústia desse outro. Alguns outros estudos também apontam relações entre baixos índices de empatia e comportamentos agressivos ou violentos contra outras pessoas (BJOERKQVIST; OESTERMAN, 2000; ESCRIVÁ; GARCIA; NAVARRO, 2002; GARCIA, 2001; PAVARINO, ET AL., 2005).

No mesmo sentido, observou-se nesta pesquisa que quanto maior a gravidade do ato infracional cometido, ou seja, quanto maior o grau de dano ao outro, menores os níveis em todas as dimensões da empatia ou vice-versa. Ademais, os adolescentes que cometeram atos infracionais não violentos pontuam mais que os que cometeram atos infracionais violentos em todas as dimensões da empatia, inclusive na dimensão angústia pessoal, ou seja, haveria nesses sujeitos uma menor capacidade de sensibilização/mobilização do self quando os mesmos imaginam ou veem alguém em situação de sofrimento, injustiça ou infortúnio.

Estes achados estão de acordo com os argumentos de que a empatia não apenas se relaciona com a motivação de comportamentos pró-sociais (Basil et al., 2008; Batson et al., 1981; Eisenberg & Miller, 1987; Eisenber et al., 2001; Eisenberg & Lennon, 1983; Pederson, 2009), como também se relaciona negativamente com comportamentos que provocam prejuízo, dano e sofrimento ao outro, especialmente nos casos que envolvem a possibilidade de colocar em risco a vida de outra pessoa, direta ou indiretamente, a exemplo dos atos infracionais violentos.

Do mesmo modo, destaca-se que não somente as dimensões afetivas, como também dimensões cognitivas, em especial a Tomada de Perspectiva, parecem contribuir para a não ocorrência de atos infracionais que prejudicam outras pessoas, corroborando o argumento de que ser capaz de colocar-se no lugar de outro, antecipar seu sofrimento, dor ou angústia pode habilitar o

sujeito a não agir na direção de provocar esse sofrimento ou na direção de aliviá-lo quando já instaurado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, vale notar que embora não se possa dizer que menores níveis de empatia causem atos infracionais, devido ao desenho correlacional deste estudo, pode-se dizer que esses dois constructos estão intimamente relacionados. Assim sendo, acredita-se que uma das principais consequências desta pesquisa é exatamente apontar um caminho possível de enfrentamento da criminalidade entre adolescentes. Sabe-se que é possível intervir no sentido de promover o desenvolvimento da empatia (Galvão, 2010; Rosa Filho & Sampaio, 2011) e este estudo mostra que este constructo está relacionado negativamente com a prática de atos infracionais por adolescentes.

Portanto, estes resultados podem respaldar programas educativos preventivos nas escolas e programas interventivos nas unidades socioeducativas que atendem aos adolescentes autores de atos infracionais, no intuito de evitar a incidência e reincidência de atos infracionais por esta população.

Vale ressaltar que este constructo não somente está relacionada negativamente com o cometimento de atos infracionais, como também tem sido associada nessa direção a outros comportamentos agressivos e de isolamento social (Pavarino, Del Prette; Del Prette, 2004; Richardson, Hammock, Smith, Gardner; Signo, 1994), transtornos psicológicos (Beck, Freeman & Davis, 2005; Decety & Jackson, 2004) e insatisfação conjugal (Brems, Fromme & Johnson, 1992; Sardinha, Falcone & Ferreira, 2009), por exemplo.

Deste modo, entende-se que um modelo interventivo pedagógico baseado tanto em aspectos cognitivos quanto em aspectos afetivos, sensibilizando o sujeito à situação alheia, pode ser uma ferramenta disponível (Bolsoni-Silva, Leme, Lima, Costa-Júnior & Correia, 2009; Falcone, 1999; Rodrigues & Silva, 2012; Rodrigues, Peron, Cornélio & Franco, 2014) e potencialmente importante para o enfrentamento da problemática da criminalidade entre jovens, tarefa urgente e imprescindível.

Vale ressaltar que a autoria de ato infracional é uma variável relacionada a como os sujeitos se relacionam como as normas de sua sociedade. Desse modo, a empatia parece contribuir com a adesão a regras socialmente compartilhadas que buscam garantir o bem-estar de cada indivíduo, constituindo um importante motivador da moralidade. Assim, aponta-se a

necessidade de estudos que verifiquem empiricamente possíveis relações entre empatia, raciocínio/julgamento moral e o cometimento de atos infracionais por adolescentes.

Destaca-se, ainda, que a amostra entrevistada não contemplou adolescentes que cometeram alguns tipos de atos infracionais hediondos como estupro e sequestro. Os adolescentes que cometem esse tipo de crime, em geral, ficam em alas/pavilhões isoladas dos demais nas unidades socioeducativas, não participam de todas as atividades institucionais e, portanto, a direção das unidades não se mostraram favoráveis à participação destes internos na pesquisa. Assim sendo, entende-se que estudos posteriores podem tentar exatamente entrevistar adolescentes que cometeram esses tipos de AI, inclusive comparando com aqueles que cometem crimes menos graves, como receptação de produto roubado e estelionato, dentre outros.

Salienta-se, ainda, as associações entre os aspectos cognitivos e afetivos da empatia contribuem com a discussão sobre as relações entre cognição e afetividade, aspectos estes que por muitas décadas foram estudados de forma dissociada no que diz respeito ao domínio do desenvolvimento socio-moral (La Taille, 2006).

Em suma, espera-se que estes resultados possam contribuir com o estudo da empatia e, especificamente, com a discussão e enfrentamento da problemática da autoria de atos infracionais cometidos por adolescentes. Este problema parece ter se intensificado nos últimos anos, assolando a sociedade brasileira e trazendo prejuízos de todas as espécies não somente para as vítimas, mas também e especialmente para o próprio adolescente, condenado à marginalização social sem a garantia dos direitos fundamentais do cidadão brasileiro.

REFERÊNCIAS

BASIL, D. Z., HIDGWAY, N. M., BASIL, M. D. Guilt and givin: a process model of Empathy and Efficacy. **Psychology & Marketing**, 25, 1, 2008, 1–23. doi: 10.1002/mar.20200

BATSON, C. D., DUNCAN, B., ACKERMAN, P., BUCKLEY, T., BIRCH, K. Is empathic emotion a source of altruistic motivation? **Journal of Personality and Social Psychology**, 40(2), 1981, 290-302. doi: 10.1037/0022-3514.40.2.290.

BECK, A.T.; FREEMAN, A.; DAVIS, D.D. **Terapia cognitiva dos transtornos de personalidade**. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed, 2005.

BISQUERA, R., SARRIERA, J. C., MARTINEZ, F. **Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BJOERKQVIST, K., OESTERMAN, K. Social intelligence – empathy = aggression? **Aggression and Violent Behavior**, 5, 191-200, 2000.. doi: 10.1016/S1359-1789(98)00029-9

BOLSONI-SILVA, A. T., LEME, V. B. R., LIMA, A. M. A., COSTA-JÚNIOR, F. M.; CORREIA, M. R. G. Avaliação de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com universitários e recém-formados. **Interação em Psicologia**, 13(2), 241-251, 2009. doi: 10.5380/psi.v13i2.13597

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. Departamento de Pesquisa, Análise da Informação e Formação de Pessoal em Segurança Pública. **Análise das Ocorrências Registradas pelas Polícias Cíveis (Janeiro de 2004 a Dezembro de 2005)**, 2006. Disponível: <http://www.ospba.org/wp-content/uploads/2012/04/An%C3%A1lise-das-Ocorr%C3%Aancias-Registradas-pelas-Pol%C3%ADcias-Civis-Janeiro-de-2004-a-Dezembro-de-2005-SENASP1.pdf>

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos. **Levantamento Nacional Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei – 2010**, 2011. Disponível: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/SinaseLevantamento2010.pdf>

BREMS, C.; FROMME, D. K.; JOHNSON, M. E. Group modification of empathic verbalization and self-disclosure. **The journal of social psychology**, 132, 189-200, 1992. doi 10.1080/00224545.1992.9922971

BRYANT, B. K. An index of empathy for children and adolescent. **Child Development**, 53, 413-425, 1982. doi: 10.2307/1128984

BRYANT, B. K. Critique of comparable questionnaire methods in use to access empathy in children and adults. In N. EISENBERG; J. STRAYER (Eds.), **Empathy and its development** (pp. 361-373). New York: Cambridge University Press, 1987

CAMINO, C. P. S. A empatia na psicologia do desenvolvimento humana. In: M. R. SOUZA; F. C. S. LEMOS (Orgs.) **Psicologia e Compromisso Social**: unidade na diversidade. (pp. 57-73) São Paulo: Escuta, 2009.

DAVIS, M. H. Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. **Journal of Personality and Social Psychology**, 44, 113-136, 1983. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.113

DECETY, J.; JACKSON, P. L. The functional architecture of human empathy. **Behavioral and Cognitive Neuroscience Review**, n. 3, v.2, 71-100, 2004. doi: 10.1177/1534582304267187

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção. In A. DEL PRETTE; Z. A. P. DEL PRETTE (Orgs.) **Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção (pp. 83-128). Campinas: Alínea, 2003.

EISENBERG, N.; LENNON, R. Sex differences in empathy and related capacities. **Psychological Bulletin**, 94, 100-131, 1983.

EISENBERG, N.; LIEW, J. Empathy. In: R. A. SHWEDER, T. R. BIDELELL, A. C. DAILEY, S. D. DIXON, P. J. MILLER; J. MODELL (Eds.), **The child**: An encyclopedia companion (pp. 316-318). Chicago, IL: University of Chicago Press, 2009.

EISENBERG, N.; MILLER, P. A. Empathy, sympathy, and altruism: empirical and conceptual links. In: N. EISENBERG; J. STRAYER (Orgs.), **Empathy and its development**. (pp. 292-360). New York: Cambridge University Press, 1987.

EISENBERG, N., SHELL, R., PASTERNAK, J., LENNON, R., BELLER, R.; MATHY, R. M. Prosocial development in middle childhood: a longitudinal study. **Developmental Psychology**, 23(5), 712-718, 1987. doi: 10.1037//0012-1649.23.5.712

EISENBERG, N., ZHOU, O.; KOLLER, S. Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation and demographic characteristics. **Child Development**, 72(2), 518-534, 2001. doi: 10.1111/1467-8624.00294

ESCRIVÁ, V. M., NAVARRO, M. D. F.; GARCIA, P. S. (2004). La medida de la empatía: análisis del interpersonal reactivity index. **Psicothema**, 16(2), 255-260. Disponível: <http://www.psicothema.com/pdf/1191.pdf>

FALCONE, E. M. R. Avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. 1(1), 1999, 23-32. Disponível: <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/267/207>

GALVÃO, L. K de S. **Desenvolvimento moral e empatia: medidas, correlatos e intervenções educacionais**. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB, 2010.

GARCIA, F. A. **Investigando diferentes indicadores de empatia em meninos e sua relação com a empatia e ações educativas dos pais**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto-SP, 2001.

HOFFMAN, M. The contribution of empathy to justice and moral judgement. In: N. EISENBERG; J. STRAYER (Orgs.), **Empathy and its development** (pp. 47-79). New York: Cambridge University Press, 1987.

HOFFMAN, M. **Empathy and moral development: implications of caring and justice**. New York: Cambridge University Press, 2000.

LA TAILLE, Y. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília - DF: Câmara dos Deputados, 1990. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

MONTE, F. C.; SAMPAIO, L. R. Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes autores de atos infracionais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 25(2), 2012, 368-377.

MONTE, F. F. C. M. **Julgamento social sobre o tráfico de drogas e suas relações com a empatia e valores humanos de adolescentes em conflito com a lei**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva. Recife, 2016.

PAVARINO, M. G., DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares. **Interação em Psicologia**, 9(2), 2005, 215-225.

PEDERSON, R. Empirical research on empathy in medicine: A critical review. **Patient Education and Counseling**, 76, 307-22, 2009.

PILIAVIN, J. A., DOVIDIO, J. F., GAERTNER, S. L.; CLARK, R. D. **Emergency Intervention**. New York: Academic Press, 1991.

RICHARDSON, D. R., HAMMOCK, G. S., SMITH, S. M., GARDNER, W.; SIGNO, M. Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. **Aggressive Behavior**, 20(4), 1994, 275-289. doi: 10.1002/1098-2337(1994)20:4%3C275::aid-ab2480200402%3E3.0.co;2-4

RODRIGUES, M. C.; SILVA, R. L. M. Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 12(1), 2012, 59-75. doi: 10.12957/epp.2012.8304

RODRIGUES, M. C., PERON, N. B., CORNÉLIO, M. M., FRANCO, G. R. Implementação e avaliação de um Programa de Desenvolvimento da Empatia em estudantes de Psicologia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 14(3), 2014, 914-932.

ROSA FILHO, J. S.; SAMPAIO, L. R. **Educação moral e empatia com adolescentes em privação de liberdade**. Trabalho de Conclusão de Curso. Colegiado de Psicologia. Universidade Federal do Vale do São Francisco. Petrolina-PE, 2011.

SAMPAIO, L. R., GUIMARÃES, P. R. B., CAMINO, C. P. S., FORMIGA, N. S.; MENEZES, I. G. Estudos sobre a dimensionalidade da Empatia: Tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI). **PSICO**. N.42, v. 1, 2011, 67-76.

SAMPAIO, L. R., MONTE, F. C., CAMINO, P. S. C.; ROAZZI, A. (2008). Justiça Distributiva e Empatia em adolescentes do interior do nordeste brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 21, v. 2, 2008, 275-282.

SARDINHA, A., FALCONE, M. R. O.; FERREIRA, M. C. As relações entre satisfação conjugal e habilidades sociais percebidas no cônjuge. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 25, v. 3, 2009, 395-402. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722009000300013>

STRAYER, J. Picture-story indices of empathy. In N. EISENBERG & J. STRAYER (Eds.), **Empathy and its development** (pp. 351-355). New York: Cambridge University Press, 1987.

STRAYER, J.; EISENBERG, N. Empathy viewed in context. In N. EISENBERG; J. STRAYER (Eds.), **Empathy and its development**. (pp. 389-398). New York: Cambridge University Press, 1987.

TEIXEIRA, M. L. **Até quando? O adolescente e o futuro**: nenhum a menos. Conselho Federal de Psicologia: Brasília, 2005.

RELEVÂNCIA DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

FELIPE MATHEUS TELES DE VASCONCELOS

Mestre em Agronomia; Professor do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, felipe.vasconcelos@ufrpe.br;

MARINA MEDEIROS DE ARAUJO SILVA

Doutora em Biologia Vegetal; Professora do Instituto Federal de Pernambuco, Campus Barreiros - PE, marina.medeiros@barreiros.ifpe.edu.br;

RICARDO AGUM RIBEIRO

Doutor em Ciências Políticas; Professor do Instituto Federal de Rondônia, Campus Vilhena - RO, ricardo.ribeiro@ifro.edu.br.

RESUMO

Diante de constantes mudanças, a vida contemporânea exige dos profissionais um conhecimento amplo, no sentido de saber fazer, compreender o processo, trabalhar em grupo, escrever e interpretar relatórios, ter fácil adaptação a novas tecnologias, dentre outras. Contudo, essa necessidade não é completamente suprida pelo velho paradigma do ensino tradicional, ainda empregado pela maioria dos docentes, pois o aluno não é estimulado a desenvolver tais dimensões e fica limitado apenas ao que é apresentado pelo professor. Diante do exposto, este trabalho visa confrontar, através de levantamento bibliográfico, o método tradicional de ensino, contextualizado à realidade encontrada na Educação Profissional e Tecnológica, com a metodologia de aprendizagem baseada em projetos (ABP). Essa é uma metodologia ativa, que visa a autonomia do educando, o qual é estimulado a pesquisar, pensar, questionar, solucionar problemas e a ter iniciativa, além de proporcionar diferentes experiências objetivando o desenvolvimento da capacidade de trabalho em grupo e espírito de liderança. Não obstante, a fim de se garantir sua exequibilidade, tal metodologia demanda o conhecimento de suas práticas por parte dos profissionais da educação, além de apoio das instituições de ensino.

Palavras-chave: ABP, Aulas práticas, Educação, Metodologias ativas, Metodologia por projetos.

INTRODUÇÃO

O método tradicional de ensino é caracterizado por ter o docente ao centro do processo, como o detentor do conhecimento, e espera-se que os educandos aprendam apenas com a transmissão do conteúdo de forma visual e verbal, assumindo uma postura passiva, apenas de recepção, não sendo estimulados a pensar e a questionar, exigindo-se deles a atenção plena e a absorção daquilo que é oralizado pelo docente, de forma que o processo de aprendizagem seja reduzido à simples memorização (DIESEL et al., 2017).

Desse modo, é dada maior importância ao conteúdo e não a aprendizagem, tampouco é valorizado o desenvolvimento omnilateral do indivíduo, que tem como característica a aprendizagem para a vida. Logo, apesar de o docente apresentar vasto conhecimento a respeito do conteúdo abordado, não há garantia quanto a qualidade do ensino, tampouco a aprendizagem dos alunos. É necessário refletir e reconhecer que o aprendizado não é um simples processo de transmissão, mas sim um complexo processo de aquisição de conhecimento, habilidades e competências, além da compreensão do mundo, resultante da experiência, observação, reflexão e estudo.

Com o intuito de dinamizar as aulas, podem ser utilizadas práticas, as quais possibilitam ao educando a associação com a teoria e propiciam a meditação sobre os fenômenos que acontecem ao seu redor. Mas para que uma aula prática seja realmente significativa, o docente deve envolver os discentes desde o seu planejamento, estimulando-os a pesquisar sobre as possíveis atividades envolvidas e discutir seus objetivos. Nota-se que essa abordagem difere das aulas práticas comumente elaboradas pelos professores tradicionais, que as preparam individualmente e apenas aplicam junto aos alunos, implicando a esses, a mesma postura passiva do método tradicional.

Isso pode ser reflexo do que os atuais docentes aprenderam durante a graduação, replicando, muitas vezes, o único método que tiveram como referência. A dificuldade de romper com o tradicional é mais sentida na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente pelos docentes da área técnica, pois boa parte não teve formação pedagógica, que poderia alicerçar o conhecimento de práticas mais efetivas.

As metodologias ativas surgiram como práticas inovadoras em substituição aos velhos paradigmas. Essas metodologias consideram os educandos

sujeitos do seu próprio aprendizado, os quais passam da postura passiva, apenas receptora, para a postura ativa, na qual os aprendizes são estimulados a investigar, refletir, questionar e a discutir a sua aplicação no cotidiano (RODRIGUES et al., 2011).

Dentre várias metodologias ativas em evidência, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) vem se destacando para a aplicação na EPT, principalmente em cursos integrados ao Ensino Médio, pois além de propiciar a autonomia discente, também possibilita o trabalho integrado de várias disciplinas, através de um único projeto interdisciplinar, contribuindo para a redução no número de avaliações que ocorrem nesses cursos, devido à grande quantidade de disciplinas que os compõem.

Assim, este trabalho tem por objetivo confrontar, através de levantamento bibliográfico, o método tradicional de ensino, contextualizado à realidade encontrada na EPT, com a metodologia de aprendizagem baseada em projetos.

METODOLOGIA

O presente trabalho fundamentou-se em um levantamento bibliográfico sobre as bases conceituais do ensino tradicional e das metodologias ativas, com enfoque na aprendizagem baseada em projetos. Para tanto, foi realizada uma busca por trabalhos científicos publicados nos idiomas português ou inglês e que se encontram disponíveis nas bases de dados do Portal de Periódicos CAPES e Google Scholar.

A fim de atingir o objetivo proposto e contribuir para a seleção das publicações, realizou-se a busca através dos seguintes descritores: educação profissional e tecnológica; educação tradicional; metodologias educativas; metodologias ativas; práticas de ensino-aprendizagem; active methodologies in education; problem based learning.

Após a seleção dos trabalhos científicos foram efetivadas as etapas de leitura exploratória, seguida da escolha dos materiais que se adequam aos objetivos do estudo, leitura analítica e análise dos textos, finalizando com a realização de leitura interpretativa e redação. O texto a seguir apresenta inicialmente uma visão crítica do método de ensino tradicional e a influência do conhecimento pedagógico para romper as barreiras entre o ensino tradicional e as metodologias inovadoras na EPT. Nas seções posteriores serão apresentadas, como alternativas ao ensino tradicional, as metodologias ativas, dentre as quais será enfatizada a aprendizagem baseada em projetos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O método tradicional de ensino e suas implicações

Segundo Diesel et al. (2017), ainda é corriqueira a utilização do método de ensino tradicional focado na transmissão de conteúdo e centrado no docente, o qual é tido como detentor do conhecimento, enquanto que os educandos nutrem uma postura passiva, rogada por memorização e reprodução dos conteúdos.

Esse método, voltado à transmissão de conteúdo, geralmente é realizado por meio de aulas expositivas, nas quais o docente assume um o papel central de figura mais importante dentro da sala de aula. Os alunos são tidos como páginas em branco, prontos para serem escritas, através da transcrição do conhecimento, exclusivamente do professor, e apenas assistem e ouvem de forma passiva o que é explanado. Nessa perspectiva, os alunos assumem uma postura de máquinas, como gravadores, que armazenam tudo o que é oralizado pelo docente. Vale salientar que ao focar em conteúdos, são desprezadas as habilidades necessárias para que os educandos logrem êxito nos estudos e na vida profissional.

Segundo Cândido (2012), é possível inferir que no Brasil, a aula expositiva “se consolidou como prática pedagógica pelas mãos dos jesuítas, se transformando na estratégia mais utilizada nas escolas até os dias de hoje” (p. 62-63). Ao encontro disso, Mitre et al. (2008), afirmam que o ensino no Brasil sempre foi conduzido da forma tradicional e que permanece uma dicotomia entre a formação desejada e a realidade da formação profissional. Buss; Mackedanz (2017), explicam como ocorreu essa continuidade ao afirmar que em função da ininterrupta utilização da técnica expositiva durante a nossa trajetória, toda a estrutura educacional construída está direcionada a essa metodologia e que ela é favorecida pelo sistema. Os autores ainda acrescentam que ao analisar cuidadosamente a referida estrutura, considerando às edificações, disposição das salas de aula, mobiliários e recursos básicos disponíveis nessas, até a formação de professores, conclui-se que quase tudo é direcionado para a utilização e para a permanência desta estratégia de ensino.

Nessa estratégia, o professor perpetua a prática de ensino baseada na transmissão-recepção de conhecimentos fragmentados e descontextualizados, em que o docente se caracteriza como um simples repetidor de

propostas pensadas e elaboradas por outros, em momentos e contextos diferentes daquele em que ele mesmo está inserido (LAUXEN, 2016).

Morais (2019) pondera que o método tradicional de ensino se apresenta como desestimulador aos alunos e que as propostas educacionais atuais devem instrumentalizar o educando para que consiga buscar respostas aos próprios questionamentos e alcançar as aspirações sociais almejadas, acompanhando as mudanças sociais e dominando as novas tecnologias. A autora também cita a necessidade de espaços educacionais mais independentes, participativos e inventivos.

De acordo com Diesel et al. (2017), comumente é possível encontrar uma dualidade entre os discursos proferidos por alunos e professores. Os discentes criticam as aulas rotineiras, cansativas e sem dinamismo, enquanto os docentes declaram frustração pela baixa participação, falta de interesse e baixa valorização por parte dos alunos. Nos dias atuais, o conhecimento não está mais restrito ao docente e ao livro didático, e o autor salienta que o emprego de recursos tecnológicos para as exposições não altera o panorama de descontentamento do grupo, pois se a tecnologia não for empregada de forma correta, não proporcionará aprendizagem, nem irá contrapor os antigos paradigmas amplamente praticados. Contudo, apesar da grande quantidade de críticas, o modelo expositivo tradicional continua sendo dominante e já está massificado em função de sua utilização ao longo da história da educação.

Borges; Alencar (2014) relataram que o estudante se interessa mais pelas aulas se sua curiosidade é aguçada pela utilização de casos que façam parte de seu cotidiano, acarretando em novas descobertas construídas a partir do conhecimento já apresentado pelo aluno. A efetividade do ensino também não se atém à destreza em lecionar, necessita da concretização do aprendizado. Para tanto, o conhecimento precisa ser reconstruído pelo próprio indivíduo, sujeito atuante, ao contrário da simples reprodução mecânica tradicional (PAIVA et al., 2016).

Sendo assim, é importante que o professor opere com a vivência e conhecimento prévio do aluno. É importante compreender o discente, para que os conteúdos sejam mais próximos da sua realidade e tenham mais sentido, que tenham mais efetividade para a sua formação, possibilitando a mudança de sua realidade. Percebendo o conhecimento que os alunos trazem e o que de importante ainda falta aprender, o docente pode organizar o processo para melhor desenvolvimento dos educandos, pois utilizaria da pedagogia baseada na dialética, conhecimento escolar e conhecimento

social (SANTOS et al., 2015). É pertinente que o professor esteja atento ao interesse e motivação dos alunos para que as observações influenciem o seu planejamento, que deve ocorrer sempre, para que o aluno deseje estar em sala de aula. Observa-se que, quando a vivência diária dos alunos é trabalhada, os docentes logram mais êxito em sua atividade, pois estarão sendo trabalhados temas que despertam mais interesse dos discentes, possibilitando maiores chances de aprendizagem (SANTOS et al., 2015).

Sant'anna; Aoyama (2018) acrescentam que a simples diversificação de metodologias não é suficiente para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma aceitável, é necessário que o discente tenha interesse e se sinta estimulado a participar das atividades propostas. Antagônico ao tradicionalismo, considerado ultrapassado, está a escola inovadora, promotora da autonomia e iniciativa, com o intuito de fazer o educando aprender a aprender (CIPOLLA, 2015).

Diante das falhas do método tradicional apresentadas, Simão et al. (2002), evidenciam a necessidade de substituição desse, para que a figura do professor deixe de ser o centro, e passe a focar no aluno, com o entendimento de que ao serem autônomos e ativos, eles constroem um conhecimento mais significativo do que ao receberem de forma passiva o que é apresentado pelo professor, dando mais importância aos processos do que ao conteúdo. De forma semelhante, Diesel et al. (2017), colocam que os docentes necessitam buscar novas formas e metodologias de ensino que considerem como prioridade o protagonismo dos discentes, que os motivem e os estimulem à autonomia, além de proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem. De tal modo, ouvir os alunos, valorizar seus conhecimentos de mundo e suas opiniões, discutir seus questionamentos, encorajá-los, demonstrar empatia, dentre outras, são atitudes facilitadoras da motivação (BERBEL, 2011).

Conhecimento pedagógico e a Educação profissional

Segundo Shulman (2005), a aprendizagem docente possui uma sequência de apropriação de conhecimentos básicos para o ensino. Essa sequência, dividida em categorias que subjazem à compreensão que o professor precisa para promover as aprendizagens dos educandos. Esse conhecimento basal está na habilidade do professor converter seu conhecimento do conteúdo em formas de ação que sejam pedagogicamente eficazes para a aprendizagem dos discentes.

De acordo com Borges; Santos (2019), o docente precisa ter o domínio dos conhecimentos pedagógicos, responsáveis por encarar o ensino como uma prática educativa, com diversas direções de sentido na formação do indivíduo. Segundo os autores, deve-se incluir também, a gestão da classe, o relacionamento com os alunos, as táticas de ensino ativas, enérgicas, prazerosas e efetivas, tal como os conhecimentos didáticos, agentes da articulação entre as teorias da educação e do ensino para educar nas situações contextualizadas e realizar a práxis pedagógica.

Todavia, Marcelo (2009) salientou que o trabalho docente necessita do compromisso em transformar o conhecimento historicamente acumulado pela sociedade em aprendizagens relevantes para os discentes e que este compromisso se renove. É necessário que os docentes se convençam da necessidade de melhorar a sua competência profissional e pessoal. Paulo Freire (1996) afirmava que o processo formativo do indivíduo é contínuo, pois o “inacabamento” do ser humano e sua inconclusão perduram por toda sua vida.

Borges; Santos (2019), ao pesquisarem sobre o início da carreira docente, verificaram que essa é marcada por dificuldades, medos, angústias, desafios, conflitos e aprendizagens. Segundo os autores esse período requer do docente amadurecimento e preparo para enfrentamento dos variados dilemas. Para Lelis (2010), a construção do professor não ocorre de forma linear, mas por um complexo de determinações sociais que denotam os espaços importantes na composição das disposições para ensinar.

Levando em consideração a Educação profissional e tecnológica (EPT), a grande maioria dos professores possui apenas a formação de bacharel e, segundo Guedes; Sanchez (2017), boa parte desses tem dificuldades em lecionar, pois não possuem formação instrumental didática e pedagógica. Uma grave falha de alguns profissionais, ao não compreender o processo educativo, é acreditar que o conteúdo é o centro da formação discente e se colocar como único detentor do conhecimento, aquele que transfere conteúdo para a mente dos educandos, análogo ao copiar um arquivo de um computador para um pen drive.

Machado (2012) afirma que existe grande carência de professores qualificados e essa carência tem se constituído num dos pontos críticos mais importantes que limitam a expansão da educação profissional no país. Diante disso, Machado (2008) propõe que ocorra uma formação pedagógica dos docentes não licenciados da educação profissional e tecnológica, com currículo que trabalhe a educação de modo geral e a educação profissional. O importante é

entender o processo educativo, seus conceitos, paradigmas e a legislação pertinente. Também é necessário reconhecer o papel do docente na formação do discente e sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade.

Para suprir a necessidade do conhecimento a respeito do processo educativo, muitos autores apresentaram possíveis soluções para os docentes não licenciados da educação EPT. De acordo com Machado (2012), existem hoje ofertas formativas diversificadas, mas que ainda são muito reduzidas considerando o potencial de demanda, além de nem sempre atenderem a todos os perfis profissionais.

Machado (2008) propõe uma licenciatura específica para EPT, visando à melhoria dessa modalidade de educação. Ele acredita que assim os professores estariam mais aptos a lecionar e contribuir para a formação dos discentes. Discordando dessa visão, Araújo (2008), explicou que uma licenciatura específica para a EPT talvez não fosse uma boa alternativa, uma vez que existe grande diversidade de cursos e áreas temáticas. Ele também não aprova a criação de cursos de aperfeiçoamento pedagógico para bacharéis, mas defende as qualificações em nível de mestrado e doutorado.

Oliveira e Silva (2012), apresentam outras possibilidades para a questão docente da EPT, dentre elas, a inserção da formação docente no currículo dos programas de Pós-Graduação, uma vez que os cursos de licenciatura têm preparado o profissional apenas para a educação básica. Com isso, os programas de pós-graduação, notadamente os cursos *stricto sensu*, apresentam-se como importante alternativa. Pereira (2009) concorda com a necessidade de as instituições ofertarem cursos de Pós-Graduação em Educação, no tocante a educação profissional, além de cursos de extensão. Em contraponto a essa alternativa, Marques (2003) expõe que os cursos de Pós-Graduação não têm formado adequadamente o professor, pois estão cada vez mais específicos.

Para Marcelo (2009), a evolução profissional do professor é um campo de conhecimento grande e diverso, não existindo apenas um caminho para esta questão. Independentemente da direção adotada é necessário o entendimento completo da profissão docente e que o seu desenvolvimento constitui um elemento fundamental para garantir a qualidade da aprendizagem dos discentes.

Aprendizagem por metodologias ativas

A aprendizagem por metodologias ativas consiste em um conjunto de práticas pedagógicas, centradas nos estudantes, os quais são estimulados a

refletir e a questionar, além de serem direcionados à investigação, à apropriação de conceitos e a compreender a sua aplicação no cotidiano (MICHAEL, 2006). Essas metodologias são baseadas na concepção pedagógica crítica e reflexiva e têm como objetivo a participação ativa dos discentes em todo o processo ensino-aprendizagem, na qual permitem o aprender a aprender e proveem meios de aprender fazendo. Dessa forma, os estudantes são considerados sujeitos do processo (FERNANDES et al., 2003). Barbosa e Moura (2013), afirmam que a aprendizagem ativa acontece através da interação do estudante com o assunto estudado, ouvindo, oralizando, questionando, discutindo, fazendo e ensinando, aprendendo principalmente, a construir conhecimento e não a absorver de forma passiva.

Estas metodologias estão fundamentadas na autonomia. A formação atual deve implicar em um educando com habilidades de autogerenciamento ou autogoverno de seu processo de aprendizagem. O ensinar demanda respeito à autonomia, à dignidade de cada sujeito, ao conhecimento prévio do educando e aos seus saberes desenvolvidos na prática comunitária, principalmente no âmbito de uma abordagem emancipatória, na qual o indivíduo constrói a sua própria história (FREIRE, 2001).

Mitre et al. (2008), destacam algumas competências desenvolvidas a partir do trabalho realizado por meio de metodologias ativas, como: a iniciativa, a criatividade, a criticidade reflexiva, a capacidade de autoavaliação, cooperação para se trabalhar em equipe, responsabilidade, ética e a sensibilidade na assistência. Além disso, o estudante tem a possibilidade de escolher temas dentre as atividades propostas, proporcionando uma atitude ativa perante o seu aprendizado, sentindo-se desafiado por meio de problemas que envolvam a sua realidade e que estimulam a pesquisa para proposição de soluções (NASCIMENTO; COUTINHO, 2016). Segundo Gadotti (2005), no educando, mediante a apresentação de um problema é instigado ao ato de pensar, que ocorreria em cinco etapas: a percepção de uma dificuldade, a análise dessa dificuldade, as alternativas para sua solução, a experimentação de várias tentativas até a aprovação mental de uma delas e a ação para a proposta.

Segundo Morán (2015), a comunicação entre os alunos também é muito importante, uma vez que eles trocam conhecimento entre si, estimulam um ao outro a participarem das atividades de forma conjunta, resolvem desafios, realizam projetos e avaliam-se mutuamente (MORÁN, 2015). Borges; Alencar (2014), completam que o educando é instigado a participar da aula, por atividades em grupo ou debate de problemas. Assim, ele é impulsionado

a sair de uma posição cômoda, meramente receptora de informações, para uma desafiadora, a qual propiciará o desenvolvimento de novas habilidades e competências.

Por meio dessas metodologias o docente passa a atuar como orientador ou facilitador para que o educando pesquise, reflita e tome as decisões, estimulando a autoaprendizagem e facilitando a educação continuada, pois estimula a curiosidade do educando. As ferramentas para trabalhar com essas metodologias de ensino podem ser empregadas em quaisquer disciplinas, em qualquer nível de ensino e de qualquer idade (OLIVEIRA, 2013).

Segundo Meyers; Jones (1993), é comum encontrar docentes que acreditam que toda e qualquer forma de aprendizagem é intrinsecamente ativa, no qual creem que o aluno está envolvido ativamente enquanto assiste uma aula expositiva. Os autores ainda salientam que pesquisas da ciência cognitiva demonstram que para a aprendizagem ser mais significativa, os educandos devem participar mais ativamente, ao invés de apenas ouvir. A simples explanação de informações não materializa um bom processo de ensino-aprendizagem (SANTOS; SOARES, 2011).

Na literatura são encontradas diversas metodologias consideradas ativas, podendo-se citar: a Aprendizagem baseada em problemas (PBL – *Problem Based Learning*), a Aprendizagem baseada em time (TBL – *Team Based Learning*), a Aprendizagem baseada em pares (*Peer Instruction*), a Aprendizagem baseada em projetos (PBL – *Project Based Learning*), entre outras.

Neste trabalho iremos abordar a metodologia por projetos, uma vez que esse tipo de aprendizagem estimula a autonomia do educando, além de ter sido indicada na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018. A BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, além das propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

A aprendizagem baseada em projetos (ABP)

É comum encontrar entre os professores diversos entendimentos quanto a ABP, alguns docentes acreditam que ao se realizar um projeto de ensino para trabalhar qualquer conteúdo, já estaria abrangendo essa metodologia ativa, mesmo que o projeto seja apenas para percepção de recursos. Nesses

casos, o professor elabora o projeto, definido de forma monocrática, compra os materiais e realiza as aulas práticas. Nessa perspectiva o aluno aprende fazendo, contudo, ele fica de fora da discussão a respeito da escolha do tema a ser trabalhado, não aprende com a concepção do projeto e tampouco é instigado a discutir o conteúdo durante a elaboração do mesmo.

Na literatura é possível verificar várias expressões quanto à utilização de projetos, tais como: pedagogia de projetos, projetos de aprendizagem, trabalho com projetos, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas entre outros (PRADO, 2011). Também é possível encontrar diferentes definições para ABP e, segundo Braidá (2014), isso ocorre devido ao fato de a metodologia ainda estar em construção, não tendo uma definição única e precisa.

Para Bender (2014),

“A aprendizagem baseada em projetos é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções.”

O *Buck Institute for Education* (BIE) (2021, online) conceitua a ABP como:

“Um método sistemático de ensino que submerge os alunos na obtenção de conhecimentos e de habilidades através de um extenso processo de investigação organizado em torno de questões complexas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejadas.”

Smole (2019, online), pontua que:

“[...] para que a aprendizagem ocorra, ela deve ser significativa, o que exige que seja vista como a compreensão de significados, relacionados às exigências anteriores e vivências pessoais dos alunos, permitindo a formulação de problemas, de algum modo desafiantes, que incentivem a aprender mais o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetivos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando para a utilização do que é aprendido em diferentes situações.”

Nessa metodologia, são desenvolvidos projetos que tratam de temas contextualizados com a realidade dos educandos, os quais devem tomar

suas próprias decisões quanto ao desenvolvimento desses projetos, com o objetivo de motivá-los a investigar autonomamente ou em grupo, as questões levantadas (MARKHAM et al. 2008). A metodologia do ensino por meio de projetos proporciona situações onde o foco está associado ao aprender fazendo. O objetivo é propiciar aos discentes, condições teóricas e práticas para que eles usem, transformem e compreendam o mundo de forma responsável (OLIVEIRA, 2006).

Esta metodologia antagoniza o modelo tradicional de ensino, estimulando os educandos a passarem da postura passiva para a ativa no processo de aprendizagem, incentivando o desenvolvimento da autonomia e buscando uma aprendizagem significativa (FREZATTI; MARTINS, 2016). Azevedo (2017), acrescentam que a Aprendizagem Baseada em Projetos se assemelha a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (do inglês, *Problem Based Learning* - PBL), pois suas atividades são dispostas ao redor de um problema real, no qual os alunos conciliam a teoria com a prática, através de trabalho em equipe, para atingir um objetivo.

Paulo Freire (1996) postulou que tanto o educador, quanto o educando, são sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem, no qual ambos ensinam e aprendem e transformam-se dialeticamente. Nessa linha de pensamento Harris (2008), colocou que a ABP é uma metodologia baseada nas particularidades da Teoria Construtivista, onde o educando é tratado como o principal responsável por sua aprendizagem (AZEVEDO et al., 2017). Já Demo (2004), pontuou que a aprendizagem genuína acontece quando os educandos elaboram as ideias, pois ela é, nas palavras do autor, “dinâmica reconstrutivista”, na qual o aluno aprende ao reconstruir o conhecimento. O educando não deve permanecer passivo, apenas ouvindo e retornando de modo reprodutivo. Buss; Mackedanz (2017), afirmam que o desenvolvimento do projeto promove uma interação entre orientadores e alunos de forma dinâmica e dialógica em torno da resolução de um problema e/ou a construção de um objeto, equipamento, protótipo, ou seja, um produto concreto ao final.

Para Lévy (1999), nós lembramos mais dos fatos que investigamos e da informação resultante de um esforço aplicado para interpretação. Freire (1996, p. 22), ainda apontou “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Os autores completam-se ao relatar a importância do protagonismo do educando para a sua aprendizagem e que o educador não é o detentor do conhecimento a ser transferido, mas sim o facilitador do processo

ensino aprendizagem. É importante considerar o desenvolvimento cognitivo dos educandos, ponderando às suas experiências, sua identidade cultural e social, sua idade e os variados valores e significados que as ciências naturais têm para eles, para que a aprendizagem seja significativa.

Para alguns autores a aprendizagem por meio de projetos vai muito além da participação do aluno na execução de pesquisas, nela é necessário estimular questionamentos e reflexões em torno da realidade dos discentes, para que se tornem atuantes e construtores do seu próprio conhecimento, além de aprenderem a trabalhar em equipe e a ter responsabilidades. Segundo Hernández (1998), “o trabalho com projetos é um enfoque do ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, atualizando-as”. Markham, Larmer e Ravitz (2008, p. 31), acrescentam “[...] a necessidade de os estudantes serem capazes de trabalhar em grupos, gerenciar projetos, cumprir prazos, apresentar informações, pensar criticamente, resolver problemas e utilizar a tecnologia com sabedoria”. Araújo (2008), entende a estratégia como uma ação que implica decisões, escolhas, apostas, riscos e incertezas. Através dos projetos também é possível proporcionar o desenvolvimento, além do campo cognitivo, motor, afetivo, emocional e o social (NOGUEIRA, 2002).

Nessa perspectiva, Moura; Barbosa (2006) salientam que, com as transformações sociais e a necessidade da ampla utilização das tecnologias da informação e comunicação, o futuro de instituições e empresas dependerão da capacidade de arquitetar, planejar, executar e acompanhar projetos. Nesse sentido, a utilização da ABP durante todo o processo formativo contribui para o desenvolvimento omnilateral do educando, associando o conhecimento científico com a sua realidade social e as habilidades para acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea.

Alguns autores ponderam que a metodologia por projetos não deve ficar restrita a iniciativa dos docentes, mas sim, fazer parte do projeto pedagógico da escola. Segundo Hernandez e Ventura (1998), a inserção dos projetos nas diretrizes da escola garante as suas execuções, bem como melhoram a aprendizagem por meio de uma abordagem emancipatória e favorecem a contextualização dos conteúdos. Araújo (2008) completa que a metodologia difere de um programa de conteúdos, o qual já é pré-determinado e adotado em sua plenitude, o que inviabiliza a inserção de assuntos que surjam no decorrer do processo, inflexibiliza o trabalho docente e impede a participação dos educandos na edificação do conhecimento.

Considerando que a ABP possui a incumbência de agregar conteúdos e proporcionar a formação omnilateral, e que os discentes devem ser instigados a todo instante a investigar e a questionar, é necessário que o docente esteja preparado para assumir a postura de facilitador e que saiba como desenvolver as atividades, bem como, proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento de habilidades e competências. Para tanto, Pacheco (2007) descreve que no processo ensino-aprendizagem, o educador tem papel de orientador, facilitador, enquanto que os educandos e de pesquisadores, e que ambos interagem entre si e compartilham responsabilidades na construção de propostas e execução das ações que proporcionem o desenvolvimento coletivo da aprendizagem. O autor também aponta as incumbências de cada grupo no processo, na qual o facilitador deve orientar o planejamento e supervisionar as atividades de pesquisa dos discentes, além de identificar as limitações e colaborar com estratégias a serem testadas na resolução dos problemas que surgirem. Já os pesquisadores, têm a liberdade de escolher um tema de seu interesse para aprofundar o conhecimento, apresentar seus questionamentos e compartilhar suas conclusões, valorizando seu conhecimento e habilidades extra escolares.

Segundo Hernández e Ventura (1998), ao se trabalhar com esse tipo de metodologia, os orientadores devem ter: clareza ao explicar os passos da execução do projeto, direcionar os educandos para que alcancem os objetivos almejados, conhecer fontes de informação que possam contribuir com o desenvolvimento das atividades e atualizar-se em relação ao assunto estudado, para que o novo conhecimento forjado seja decorrente de novidades e que sejam úteis perante as mudanças da sociedade. De acordo com o autor, os facilitadores também devem proporcionar um ambiente instigante e favorável a aprendizagem individual e coletiva, conhecer e prever os recursos indispensáveis à execução das atividades e compreender que a avaliação pode e deve ser diferente da praticada na metodologia tradicional. No mesmo sentido, Markham, et al. (2008), descrevem que os trabalhos devem ser iniciados com questões norteadoras instigantes, abranger conteúdos pertinentes e bastante interessantes, para motivar os educandos a realizarem investigações duradoras individualmente ou cooperativamente.

Pacheco (2007) coloca que a aprendizagem baseada em projetos prevê basicamente três etapas: o planejamento da pesquisa; a execução, com a coleta e sistematização das informações; e a apresentação da pesquisa. O autor salienta que a proposição a ser desenvolvida no projeto deve partir dos educandos, que atuam como pesquisadores, contudo, esse processo

deve ocorrer sob a supervisão de um mediador. O educador estimula a curiosidade dos alunos em torno de uma atividade que desencadeia a formulação de temas de pesquisa. Essa atividade pode ser de campo, aula prática, palestra, oficina pedagógica, a exposição de um filme ou até mesmo uma aula expositiva que provoque dúvidas e curiosidades, incentivando a investigação e busca por mais conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia de ensino tradicional, caracterizada por ter o professor ao centro do processo ensino-aprendizagem e pela dependência do aluno ao docente, tem se mostrado pouco eficaz quanto ao seu principal objetivo, a aprendizagem. Vale salientar que essa aprendizagem compreende muito além do entendimento de conteúdos, pois abrange todos os conhecimentos que podem ser vivenciados pelos educandos durante o processo formativo, os quais constituem a aprendizagem para a vida. Na maioria das vezes, a perpetuação desse paradigma representa a reprodução das experiências vivenciadas pelos docentes durante a sua formação.

Visando romper esse ciclo de reprodução do método tradicional, são propostas metodologias ativas, as quais colocam o educando no centro do processo e a aprendizagem como foco. Essas metodologias visam a autonomia dos discentes, os quais são instigados a pesquisarem e questionarem.

Dentre as diversas metodologias ativas, a metodologia baseada em projetos vem se destacando, pois permite a integração de várias disciplinas em torno de um único projeto. Contudo, para ser bem executada, demanda conhecimento de suas práticas por parte dos profissionais da educação, os quais em sua maioria têm uma compreensão equivocada quanto ao conceito da ABP.

Desse modo, é necessário que os docentes sejam estimulados a buscarem aperfeiçoamento e atualização de suas práticas pedagógicas, afim de subsidiar conhecimento para utilização metodologias inovadoras, mais eficazes no processo ensino-aprendizagem. Também é necessário que as instituições disponham de editais destinados a proposição de projetos voltados à ABP, visando a disponibilização de recursos para tal, com maior flexibilidade quanto a apresentação do projeto, a fim de que esse possa ser construído e/ou modificado ao curso de sua execução.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R.M.L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: Por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, 2008.

AZEVEDO, Y.G.P.; ARAUJO, A.O.; MEDEIROS, V.C. Conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas pelos discentes de contabilidade através da Aprendizagem Baseada em Projetos. **Contabilidade, Gestão e Governança**, Brasília, 2017.

BARBOSA, E.F.; MOURA, D.G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, 2013.

BENDER, W.N. **Aprendizagem baseada em projetos**: Educação diferenciada para o século XXI. Penso, São Paulo, 2014.

BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *In*: Seminário: Ciências Sociais e Humanas, **Anais do Seminário: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, 2011.

BIE- Buck Institute for Education. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: Guia para Professores de Ensino Fundamental e Médio. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORGES, M.C.; SANTOS, P.V. O professor iniciante da educação básica: uma reflexão sobre seus desafios e aprendizados. **RPD**, 2019.

BORGES, T.S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, 2014.

BRAIDA, F. Da “Aprendizagem Baseada em Problemas” à “Aprendizagem Baseada em Projetos”: estratégias metodológicas para o ensino de projeto nos cursos de Design à luz dos paradigmas contemporâneos. **Actas de Diseño**, 2014.

BRASIL. **Lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 abr. 2021.

BUSS, C.S.; MACKEDANZ, L.F.O Ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem. **Revista Thema**, 2017.

CÂNDIDO, W. A nova e velha mesmice da aula expositiva. *In*: Simpósio de Pedagogia, 2012, Goiânia. **Anais do Simpósio de Pedagogia**, Goiânia, 2012.

CIPOLLA, L.E. “Aprendizagem baseada em projetos: a educação diferenciada para o século XXI”; tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues, Porto Alegre: **Penso**, 2015.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.L.S.; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, 2017.

FERNANDES, J.D. et al. Estratégias para a implantação de uma nova proposta pedagógica na escola de enfermagem da Universidade Federal da Bahia. **Rev Bras Enferm**, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREZATTI, F.; MARTINS, D.B. PBL ou PBL's: a customização do mecanismo de aprendizagem baseada em problemas na educação contábil. **Revista de Graduação USP**, São Paulo, 2016.

GADOTTI M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectivas**, 2005.

GUEDES, I.A.C.; SANCHEZ, L.B. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso. **Holos**, 2017.

HARRIS, S. La dimensión internacional de la educación: entre el modelo económico y el cultural. **Estudios sobre Educación**, 2008.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LAUXEN, A.A. **A formação continuada do professor-formador:** Saberes da ação docente no diálogo entre pares. Tese de Doutorado, PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - UFRGS, Porto Alegre, 2016.

LELIS, I. **Convergências e tensões nas pesquisas sobre aprendizagem da docência.** In: DALBEN, A.L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

LÉVY, P. **A Inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

MACHADO, L.R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, 2008.

MACHADO, M.A.D.; QUEIROZ, G.R.P.C. A Cultura de projetos, construída via parceria Escola-Universidade, contribuindo para a qualidade da formação inicial e continuada de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2012.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, 2009.

MARKHAM T.; LARMER J.; RAVITZ J. **Aprendizagem baseada em projetos:** guia para professores de ensino fundamental e médio. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARQUES, M.O. **A formação profissional de Educação.** Ijuí: Editora Unijuí. 2003.

MEYERS, C.; JONES, T.B. **Promoting Active Learning.** San Francisco: Jossey Bass, 1993.

MICHAEL, J. Where's the evidence that active learning works?. **Advances in physiology education**, 2006.

MORAIS, T.C. **A aprendizagem baseada em projetos como instrumento de ressignificação na educação profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Uberaba, 2019.

MORÁN, J.M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, C. A.; Morales, O. E. T. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2015.

MOURA, D.G.; BARBOSA, E.F. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

NASCIMENTO, T.E.; COUTINHO, C. Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências. **Revista Multiciência online**, UriSantiago, 2016.

NOGUEIRA, N.R. **Pedagogia dos Projetos**. Érica, 2002.

OLIVEIRA, G. Estudo de Casos. In: CECY, C.; OLIVEIRA, G.A.; COSTA, E.M.M.B. (Orgs). **Metodologias Ativas: aplicações e vivências em Educação Farmacêutica**. São Paulo: Abenfarbio, 2013.

OLIVEIRA, M.R.N.S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. Belo Horizonte: **Educação e Tecnologia**, 2006.

OLIVEIRA, V.S.; SILVA, R.F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, 2012.

PACHECO, R.A. Ensinar Aprendendo: a práxis pedagógica do ensino por projetos no ensino fundamental. **PerCursos**, Florianópolis, v.8, n.2, p.19-40, 2007.

PAIVA M.R.F.; PARENTE, J.R.F.; BRANDÃO, I.R.; QUEIROZ, A.H.B. Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão. **Sanare**, Sobral, 2016.

PEREIRA, L.C. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf> Acesso em 27 maio. 2021.

PRADO, F.L. **Metodologia de Projetos.** São Paulo: Saraiva, 2011.

RODRIGUES L.P.; MOURA L.S.; TESTA E.O Tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, 2011.

SANT'ANNA, G.C.C.; AOYAMA, E.M. Kits didáticos: o que os alunos pensam sobre este recurso? **Ciências e Ideias**, 2018.

SANTOS, C.P.; SOARES, S.R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Estudos em Avaliação Educacional**, 2011.

SANTOS, J.O.S.; BARRETO, A.C.F.; OLIVEIRA, G.B. A Formação docente para a Educação de Jovens e Adultos. **XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR**, 2015.

SHULMAN, L.S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SIMÃO, J.V.; SANTOS, S.M.; COSTA, A.A. **Ensino Superior; uma visão para a próxima década.** Lisboa: Gradiva, 2002.

SMOLE, K.S. **Aprendizagem significativa:** o lugar do conhecimento e da inteligência. 2019. Disponível em: <<https://mathema.com.br/artigos/aprendizagem-significativa-o-lugar-do-conhecimento-e-da-inteligencia/>> Acesso em: 20 fev. 2021.

REPERCUSSÃO DA ATUAÇÃO DO IFCE NOS SERTÕES DE CRATEÚS

ANTONIA KARLA BEZERRA GOMES

Mestra em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará – UFC. Docente de Fundamentos da Educação, IFCE *Campus* Crateús. karla.gomes@ifce.edu.br.

RESUMO

As políticas de educação no Brasil estiveram, em sua maioria, atreladas aos interesses das classes dominantes e distanciadas de um projeto de desenvolvimento de nação e de justiça social. Só muito recentemente o país vivenciou uma experiência de expansão e interiorização da educação profissional e tecnológica e do ensino superior, travestido na Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Este artigo objetiva apresentar as repercussões da atuação do IFCE *Campus* Crateús, ou seja, quais aspectos já podem ser observados a partir de sua atuação. Este é um estudo de caso do IFCE *Campus* Crateús, foi realizada entrevista com servidores e aplicado questionário a estudantes egressos certificados. O arcabouço bibliográfico necessário à compreensão da expansão da política de Educação Profissional e Tecnológica, da Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia PACHECO (2011), CASSIOLATO; GARCIA (2014), FRIGOTTO (2006). Do levantamento documental acerca da implantação do Instituto na região dos Sertões de Crateús: Ofício 45/2007, Lei 11.892/2008, RESOLUÇÃO N° 025/2013. Por fim, compreendeu-se que já é possível verificar intervenções positivas para o desenvolvimento da região impulsionadas pelas ações do ensino, da pesquisa e da extensão geradas pelo *Campus*.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, IFCE *Campus* Crateús, Interiorização, Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, o Estado brasileiro efetivou políticas instituintes e regulatórias para a educação nacional. E na primeira década do século XXI, com a criação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IF a expansão da educação profissional e tecnológica, buscou reparar o atraso na educação nacional, na perspectiva de superar o tecnicismo ofertando uma formação compromissada com o desenvolvimento regional.

A partir dos anos 2000, mais precisamente no governo Lula, uma série de conferências, planos, decretos e leis acerca da educação profissional e tecnológica foi implementada no país, destaque para a expansão da rede federal de escolas técnicas (CASSIOLATO; GARCIA, 2014, p. 15).

Em 29 de dezembro de 2008 a Lei Nº 11.892 cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica propondo “uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” e “assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (PACHECO, 2011, p. 15). O ideal da proposta pedagógica do IF é a formação de sujeitos com competências para o mundo do trabalho, mas também autônomos, reflexivos, capazes de transformar sua realidade social. Esta concepção de educação profissional e tecnológica tem como princípio a superação da formação tecnicista e alienada para a emancipação dos trabalhadores, capazes de construir uma sociedade onde os princípios de fraternidade e justiça sejam imperantes.

No Ceará, a Rede do Instituto Federal está presente nas 14¹ regiões do Estado. Atualmente são 31 *campi* atendendo cerca de 20.500 estudantes, por meio da oferta de cursos regulares de formação técnica e tecnológica, nas modalidades presenciais e a distância². Os Institutos Federais possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Os cursos ofertados pelos institutos devem estar em consonância com os arranjos sociais, culturais e produtivos locais e regionais.

1 <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11.htm>

2 <http://ifce.edu.br/sobre-o-ifce/sobre-nos>

A definição da vocação, ou seja, as atividades produtivas daquela região, e dos cursos passam por processo de audiência pública, os atores locais são convidados a participarem dos processos. Nesta perspectiva observa-se a importância que a expansão dos Institutos Federais deu ao crescimento socioeconômico das regiões a partir da descentralização da oferta de educação profissional e tecnológica. As regiões, nesta política educacional, são o centro potencial de desenvolvimento.

O objetivo deste artigo é apresentar a estrutura e organização do IFCE *Campus* Crateús, bem como as repercussões que já podem ser notadas a partir da ação do ensino, da pesquisa e extensão para o desenvolvimento local.

METODOLOGIA

O percurso metodológico deste texto se deu a partir do arcabouço bibliográfico necessário à compreensão da expansão da política de Educação Profissional e Tecnológica, da Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia PACHECO (2011), CASSIOLATO; GARCIA (2014), FRIGOTTO (2006). Do levantamento documental acerca da implantação do Instituto na região dos Sertões de Crateús: Ofício 45/2007, Lei 11.892/2008, RESOLUÇÃO N° 025/2013. E do estudo de caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará *Campus* Crateús. Os instrumentais aplicados foram: um questionário aos estudantes egressos certificados dos cursos regulares entre os anos/semestres de 2013.2 a 2018.2, com o objetivo de apreender as concepções desses sujeitos acerca da instituição; uma entrevista com servidores do *Campus* objetivando compreender acerca da instalação, estrutura e funcionamento no tripé ensino, pesquisa e extensão. Este estudo limitou-se a investigar o *Campus* entre os anos de 2010 a 2018.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2010, o Instituto Federal do Ceará (IFCE), *Campus* Crateús³, deu início a suas atividades letivas com os cursos de nivelamento em Matemática e em 22 de setembro iniciam as aulas dos cursos Técnicos em Química e Edificações, ambos integrados ao Ensino Médio, e Licenciatura em Matemática. A inauguração oficial ocorreu em 29 de novembro de 2010, em

3 Conforme Portaria MEC N° 375, de 29 de maio de 2010.

solenidade ocorrida no Palácio do Planalto, em Brasília, com a participação do então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, do ministro da educação Fernando Haddad e do prefeito de Crateús Carlos Felipe Saraiva Beserra.

De acordo com os entrevistados “foi entregue o *Campus* limpo e seco: o bloco administrativo e o bloco didático”. O equipamento foi entregue parcialmente, ou seja, a estrutura física não estava totalmente pronta, como se pode ver na Figura 9. Foram entregues apenas um bloco de ensino, o bloco administrativo e a biblioteca. Não havia pavimentação na entrada, nem estacionamento. Ao longo dos anos foram sendo construídos o refeitório, a quadra poliesportiva, a piscina semiolímpica, a pavimentação, a praça com anfiteatro e sendo adquiridos diversos equipamentos como tratores e a Fazenda Junco.

Os laboratórios não estavam montados, foram sendo equipados na medida em que os cursos foram sendo iniciados, bem como o acervo da biblioteca. O quantitativo de servidores também era pequeno, tanto em relação aos técnicos, como em relação aos docentes. Iniciando com um número de três professores do núcleo específico de cada curso, mais os professores das áreas gerais como de língua portuguesa, por exemplo, para os cursos médio integrado ao profissionalizante.

De acordo com os estudantes⁴ que cursaram neste período (2010 a 2013), a “ausência de professores em alguns momentos do curso” e a “carga horária de aulas prática foi pequena por ausência de laboratórios equipados”, que comprometeu os processos de aprendizagem. O efetivo de servidores não era suficiente ao atendimento das atividades burocráticas, nem do ensino. Acarretando ainda o fato destes servidores serem de Fortaleza e já trazem uma lógica de organização da capital, que nem sempre dialogava com as necessidades de implantação do *Campus*. “Essas pessoas que vieram para cá eram organizadas, mas com aquele olhar de uma organização de lá do *Campus* Fortaleza” (BESERRA, 2019).

Um aspecto importante a ser destacado é a qualidade da estrutura física, classificado no Nível 04. A escola possui uma área total de 06 hectares de extensão, dividido em 2 blocos de ensino contemplando 20 salas de aulas, 16 laboratórios para ensino de ciências, línguas e informática, auditório com capacidade para 205 pessoas, biblioteca informatizada com

4 Questionário aplicado pela pesquisadora aos estudantes egressos certificados entre os meses de setembro e outubro de 2019.

acervo físico de aproximadamente 9.033 exemplares, e a Biblioteca Virtual Universitária disponibiliza mais de 8 mil títulos, em diversas áreas. Além disso, conta-se com refeitório, área de vivência, ginásio poliesportivo, piscina, quadra de areia, teatro de arena e praça. Há um bloco administrativo que atende as demandas dos serviços burocráticos, sala de reuniões, sala de professores, almoxarifado, estacionamento para visitantes e servidores etc. Na atualidade o *Campus* possui 69 docentes efetivos e 04 contratados, 40 técnicos-administrativo e 25 terceirizados.

O IFCE, *Campus* Crateús é a primeira instituição de educação pública a oferecer uma estrutura pedagógica e física de tão boa qualidade na região. Muito embora seja obrigação do Estado prover as condições básicas para que os estudantes aprendam, muitas vezes a democratização da educação perpassa o caminho apenas da ampliação de vagas, negando aos educandos e educadores a estrutura mínima para o bom funcionamento de uma escola. O IF de Crateús oferta ao seu corpo docente, discente e à comunidade, instalações físicas, equipamentos, recursos humanos e pedagógicos de qualidade – construída ao longo das gestões, em específico, da ex-diretora Paula Beserra, proporcionando-lhes um maior desenvolvimento intelectual, psíquico e social.

A escolha dos cursos se deu de acordo com as exigências dos documentos oficiais (RESOLUÇÃO N° 025, DE 25 DE OUTUBRO DE 2013), que estabelece o instrumental de avaliação para a criação de novos cursos do IFCE, por via de consulta pública. Ao longo da instalação do *Campus* Crateús, até onde se pode confirmar, foi realizada uma consulta para escolha dos cursos, nos anos de 2015/16. Contudo, os entrevistados relatam a existência de uma audiência, ocorrida no Teatro Municipal Rosa Moraes, no ano de 2009, em Crateús para a definição dos cinco primeiros cursos, no entanto não foi encontrado nenhum documento comprobatório.

De acordo com a Resolução N° 025, de 25/10/2013, a criação de novos cursos presenciais na modalidade superior: bacharelado, licenciatura e tecnológico; e técnico, do Instituto Federal do Ceará deve passar por um processo de consulta pública e posterior avaliação do Projeto Pedagógico do curso pelo Conselho Superior. Os cursos integrados ao médio em Química e Edificações responderam a uma necessidade de formação de mão de obra qualificada que o mercado local demandava em função da instalação da Brasil EcoDiesel, inclusive no Ofício N° 45, há uma reivindicação neste sentido; o curso de Edificações foi muito desejado em detrimento do crescente,

na época, investimento na construção civil, a partir dos programas de financiamento de casas do governo federal.

A licenciatura em Matemática tanto foi uma demanda local, pois durante aproximadamente 30 anos no município só existiram os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Química e Biologia, ofertados pela Faculdade de Educação de Crateús – FAEC, *Campus* da Universidade Estadual do Ceará – UECE, e os cursos de férias das Faculdades particulares, quanto a uma exigência da Lei 11.892/2008, quando trata sobre a oferta de educação em nível superior, no artigo 7º, Inciso VI, alínea b “sobretudo nas áreas de ciências e matemática”.

Os cursos Técnico em Agropecuária e o Bacharelado em Zootecnia foram demandados pela comunidade, mas não foram instalados de imediato, tendo em vista estes cursos necessitarem de maiores investimentos em laboratórios, ou seja, são cursos relativamente caros. Já os cursos de Licenciatura em Letras e em Física surgiram a partir do diagnóstico da ausência de profissionais formados nestas áreas atuando na educação básica na região dos Sertões de Crateús, o que contribui para o baixo desempenho do ensino na região.

Nos anos de 2015 e 2016, o *Campus* Crateús realizou consulta pública para criação de novos cursos. O processo foi realizado em cinco etapas e objetivou a criação de cursos a nível Técnico e Licenciatura, como previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

A primeira etapa iniciou ainda em 2015 com consulta à comunidade interna, formada pelos servidores e estudantes do *Campus*. A segunda, realização de reunião com representantes dos poderes executivo e legislativo municipal e da sociedade civil organizada, com o intuito de dá ciência dos procedimentos para criação de novos cursos, bem como ouvir as demandas dos setores convidados. A terceira etapa se referiu ao planejamento e aplicação de enquetes com diversos segmentos da sociedade na região. O procedimento visou contribuir com indicações de cursos que favoreçam as demandas locais de forma mais plena. As opções disponibilizadas na enquete foram apontadas durante as fases anteriores do processo, constando os cursos técnicos⁵, bacharelados⁶, tecnológicos⁷ e licenciaturas⁸. Após

5 Alimentos, Apicultura, Panificação, Segurança do Trabalho e em Tradução e Interpretação de Libras.

6 Agronomia e Medicina Veterinária.

7 Agroecologia e Alimentos.

8 Geografia, Música e Teatro

aplicada essa enquete, foi realizado a tabulação dos dados coletados, apontando os cursos mais votados. Na quarta etapa os cursos mais votados foram levados para uma audiência pública. Os cursos escolhidos foram defendidos pela comissão local da Consulta Pública e referendados pelos participantes.

Nesta audiência pública, que ocorreu nas dependências do *Campus* Crateús, os setores organizados estiveram presentes fazendo a defesa do curso e articulando o maior número de pessoas para votação. Neste processo o curso de Licenciatura em Música foi emblemático, em que representatividade de profissionais de todos os municípios da região estiveram presentes para defender e ratificar a demanda e a importância da oferta para a região.

Ao fim, os cursos mais votados foram Técnico em Alimentos, Licenciatura em Música e Geografia, seguidos pelos cursos de Medicina Veterinária, Agroecologia e Tradução e Interpretação de Libras. A implantação e funcionamento dos cursos consistiu na elaboração do projeto pedagógico pelo corpo docente do *Campus*, seguido pela captação de recursos, tanto pessoal, quanto de custeio e capital para implementá-los. Pelas limitações físicas e financeiras, bem como a indicação do PDI foram implementados os três cursos mais votados, quais sejam Alimentos, Música e Geografia.

A quinta e última etapa foi a construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos e sua aprovação pelo Conselho Superior.

Quadro 1 – Cursos e ano de criação

Curso	Ano de instalação
Licenciatura em Matemática	2010
Licenciatura em Letras	2013
Licenciatura em Física	2014
Licenciatura em Geografia	2018
Licenciaturas em Música	2018
Bacharelado em Zootecnia	2012
Integrado em Química	2010
Integrado em Edificações	2010
Técnico em Agropecuária	2013
Técnico em Alimentos	2018
Especialização Ciências da Natureza e Matemática	2017
Especialização Educação do Campo	2019

Fonte: Elaboração própria, a partir de documentos oficiais do IFCE *Campus* Crateús.

Durante muito tempo dois setores do conhecimento e da produção se sentiram desprestigiados, no que diz respeito a oferta de cursos pelo IFCE *Campus* Crateús, são eles os setores da informática/robótica e o da agropecuária. O primeiro levantado por microempresários da região – na atualidade têm a necessidade atendida a partir da oferta de cursos do *Campus* da Universidade Federal do Ceará e das Escolas Profissionais de Nível Médio do Estado. E o segundo, por servidores/docentes do próprio *Campus* Crateús que expressavam a insatisfação e a informação que, no princípio, o *Campus* estava destinado a ser agrotécnico e não um *Campus* de Licenciaturas.

Sobre este processo de escolha dos cursos, o diálogo deles com os arranjos produtivos locais, bem como a articulação dos seguimentos ao pressionarem para o atendimento das suas demandas, a entrevistada Beserra (2019), ressalta:

Quando a gente faz uma audiência pública, tem que perceber quem participou dela, né? A gente tem que entender que embora seja uma ação democrática, mas ela traz a voz de quem se organizou e se fez presente. Então, muitas vezes, as pessoas dizem, poxa essa área não entrou, mas porque as pessoas não se organizaram. Por exemplo, o curso de Música que a gente tem aqui, foi um pessoal que desde o início se organizou. E na audiência pública estava ali, representando. A gente também sabe que existem as relações de poder, que dado momento histórico quem está à frente coordenando também tem uma influência, não pensar nisso é ingênuo. Nesse sentido, a gente via na época um desejo, por parte dos educadores, que existissem outros cursos de licenciatura. Fato, poderia ter iniciado naquele ano de 2010, o curso de agropecuária, já que a base econômica é a agropecuária? Poderia, mas de repente o que faltou naquele momento foi a organização do setor para ter voz naquele momento de criação dos cursos. Era um momento de muitas demandas, a região era muito carente (BESERRA, 2019 – entrevista realizada em 07 de agosto de 2019).

Os cursos ofertados pelo IFCE *Campus* Crateús, em sua maioria, são Licenciaturas. O *Campus* não se adequa a exigência de 50% da oferta em cursos Técnicos de nível médio, exigido pela Lei 11.892/2008, no entanto, contribui para a equivalência dos 20% em oferta de Ensino Superior, exigido pela mesma Lei, a nível da Rede, no estado do Ceará.

A defesa da abertura de cursos de licenciatura se dá em função da histórica carência de formação de professor no Brasil, e em Crateús esta

demanda se acentuava, pois durante décadas existiu apenas a oferta de um único curso. A compreensão é que formar professores para atuarem na educação básica contribui de forma contundente com este nível de formação, melhorando os índices de aprendizagens local e regional, ao mesmo tempo que contribui para que estes sujeitos possam ingressar em níveis mais elevados de formação para melhor atuarem no campo social e no mundo do trabalho.

Além dos cursos supracitados, o *Campus* disponibilizou, nos dois primeiros anos de atuação, formação à comunidade em geral pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Programa Nacional Mulheres Mil, do Governo Federal, voltado para a formação profissional e tecnológica de mulheres desfavorecidas das regiões Nordeste e Norte.

Quadro 2 – Quantitativos de matrículas (2010.2-2018.2) e egressos certificados

Curso	Matrículas	Egressos Certificados	Evadidos
Licenciatura em Matemática	370	55	181
Licenciatura em Letras	284	26	70
Licenciatura em Física	194	07	80
Licenciatura em Geografia ⁹	76		09
Licenciaturas em Música	32		
Bacharelado em Zootecnia	246	12	76
Integrado em Química	368	58	162
Integrado em Edificações ¹⁰	478	104	194
Técnico em Agropecuária	395	57	71
Técnico em Alimentos	34		
Especialização Ciências da Natureza e Matemática	40	25	1
Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)	823	202	441

Fonte: Elaboração própria a partir da Plataforma ifcemnumeros.ifce.edu.br

9 Cursos de Licenciatura em Geografia, Música e Técnico em Alimentos não possuem turmas concludentes.

10 Ao longo dos anos este curso passou por alterações de oferta para se adequar as necessidades da região, logo a oferta já foi na modalidade Integrada, Subsequente e Concomitante. Na atualidade oferta a modalidade subsequente, apenas.

Ao longo de quase uma década o IFCE *Campus* Crateús oferta vagas em cursos de nível Técnico integrado, subsequente ou concomitante ao Ensino Médio Técnico, Licenciaturas, Bacharelado e Pós-graduação na modalidade Especialização, além dos cursos de Formação Inicial e Continuada. No Quadro 1 é possível observar que foram ofertadas a comunidade em geral, mais de 3 mil vagas, com o quantitativo de 344 estudantes certificados nos níveis de Educação Básica, Técnica e Ensino Superior, mais 202 nos cursos FIC de extensão, perfazendo um total de 546 egressos certificados, habilitados para atuarem no mercado de trabalho e/ou seguirem os níveis mais elevados de formação.

Outro dado que é possível ler neste Quadro 2 é o número de evadidos com o percentual de 38,5% do total de todas as matrículas ao longo de 08 anos de atuação. A análise realizada nos Relatórios de Trancamento de Curso (Coordenadoria de Assuntos Estudantis), apontou para os principais motivos para trancamento e evasão de curso: “precisa trabalhar no horário do curso”, seguido de “problemas de saúde”, “transferência para outra instituição de ensino” e “foi aprovado em seleção para outro curso do IFCE (Superior ou Técnico)”. Um outro motivo que se destaca é a não identificação do estudante com o curso.

Este dado da evasão em função da necessidade de trabalhar é uma realidade dos estudantes pobres que não têm as condições financeiras para permanecerem na escola, na universidade. Neste sentido, observa-se que os fatores externos à instituição, relacionados as dificuldades sociais e financeiras do estudante em permanecer no curso e a questões inerentes à futura profissão são preponderantes.

O que se verifica nas políticas de educação é que o acesso tem sido dado, no entanto, as condições de permanência e êxito são comprometidas pela ausência de políticas de trabalho que possibilitem as famílias manterem seus filhos estudando, ou seja, o acesso à escola, a permanência nela e o desempenho, em qualquer nível, são explicados fundamentalmente pela renda e outros indicadores que descrevem a situação econômica familiar (FRIGOTTO, 2006).

Uma das políticas de enfrentamento a evasão e a retenção, a nível de IFCE, é o Plano Estratégico para Permanência e Êxito do Estudante do IFCE (2017-2023), que objetiva mapear e compreender as causas e motivos que levaram os alunos a evadirem e propor ações de redução da taxa de evasão (IFCE/PPE, 2017).

O *Campus*, a partir da Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE), oferta os serviços de seleção dos auxílios, promoção de atividades e programas psíquicos-sociais e apoio pedagógico. Estes serviços biopsicossocial e pedagógico, são realizados por uma equipe multiprofissional, formada por um assistente social, um pedagogo, um psicólogo – o *Campus* não possui mais o código de vaga do servidor psicólogo, e o serviço é ofertado em parceria com o *Campus* Tauá e com o curso de Psicologia da Faculdade Princesa do Oeste –, um enfermeiro, um nutricionista, um dentista, um técnico em assuntos educacionais, dois assistentes de aluno e um profissional de Educação Física.

A Assistência Estudantil, Decreto nº 7.234/2010, é uma política de apoio pedagógico e financeiro ao discente em situação de vulnerabilidade socioeconômica para que este sujeito disponha de condições equitativas para a permanência nas IES e obtenha uma formação acadêmica qualificada e satisfatória (ARRUDA, 2018).

No ano de 2019, 361 estudantes foram contemplados com auxílio moradia, auxílio transporte, auxílio alimentação e auxílio emergencial. Ainda há a oferta de auxílio óculos (pontual) e auxílio acadêmico (pontual). Estes auxílios são para estudantes que conseguem comprovar que suas famílias possuem renda de 01 a 02 salários mínimos. A unidade dispõe ainda de auxílios para viagens técnicas a todos os estudantes, e na atualidade 03 estão contemplados no programa bolsa permanência.

A origem dos estudantes que se matriculam no IFCE *Campus* Crateús, um percentual de mais 70% são do município de Crateús. Sendo, boa parte deles da zona rural, filhos de agricultores e baixa renda, criados pelos avós, que possuem aposentadorias vitalícias ou Benefício de Prestação Continuada (BPC). Outra fonte de recurso destas famílias é a transferência de renda de governo federal, através do bolsa família e outros programas de auxílio financeiro para o trabalhador rural. Esta realidade é mais presente entre os estudantes dos cursos das agrárias: Técnico em Agropecuária e Bacharelado em Zootecnia e dos estudantes que vêm da zona rural em geral, seja do município de Crateús ou dos demais municípios.

De acordo com Silva (2018, p. 103), em pesquisa realizada com 543 estudantes do *Campus* Crateús, o que correspondeu a 41% do total dos estudantes matriculados, constatou-se que os discentes advêm de famílias com renda inferior a um salário mínimo, a segunda maior parcela, 41,34%, é proveniente de lares que se mantêm com uma renda que varia de 1 até

2 salários mínimos. Assim, 86,35% dos participantes com renda familiar até dois salários, revela uma situação de considerável vulnerabilidade social.

Outra característica dos estudantes do *Campus*, no que diz respeito as condições socioeconômicas, é o trabalho informal dos familiares e dos próprios discentes, em específico os que estudam no turno da noite, que também são oriundos de outros municípios e são trabalhadores informais ou contratados das prefeituras e que não possuem qualquer segurança trabalhista. De acordo com a Arruda (2019)¹¹ que acompanha os estudantes que solicitam os auxílios

Tem estudante que está estudando a noite e durante o dia todo trabalha no comércio. E infelizmente nós ainda não incorporamos que o estudante trabalhador está aqui dentro. E não é um trabalho por opção, não é um trabalho que eu quero ganhar mais, que eu quero me divertir, que eu quero comprar as minhas coisas, não. É um trabalho que se não for, eu não como, eu não sustento a minha família (ARRUDA, 2019 – entrevista realizada em 08 de agosto de 2019).

A fala da servidora/assistente social coaduna com a análise realizada no relatório, quanto a evasão, as condições socioeconômicas dos matriculados são decisivas para a permanência e o êxito deste educando. Embora a instituição possua políticas de assistência ela não é suficiente para ajudar a todos os sujeitos que dela necessita. Pois a ausência de residência e restaurante acadêmico aumentam a demanda dos auxílios por moradia, transporte e alimentação.

E segundo Arruda (2019), é necessário fazer um pente fino na hora da escolha dos vulneráveis, para beneficiar o mais carente entre os carentes. Outras vezes há necessidade de negociar os valores dos auxílios e dividir os recursos para contemplar o maior número de sujeitos, pois a demanda tem aumentado e os repasses financeiros não. Tudo isso impacta na permanência e no êxito, logo, nos índices de evasão e retenção. É importante ressaltar que em função da Emenda Constitucional Nº 95 e do contingenciamento de gastos, esta política sofreu sérios impactos, reduzindo o quantitativo de beneficiados, bem como os valores dos auxílios.

Em pesquisa realizada acerca da importância das políticas de Assistência Estudantil para o êxito dos estudantes do curso de Licenciatura em Física

11 Entrevista realizada em 08 de agosto de 2019, Crateús, CE – servidora do IFCE *Campus* Crateús.

do IFCE *Campus* Crateús, Nascimento (2019), aponta os objetivos e finalidades da Assistência Estudantil como aqueles que visam ampliar as condições de permanência e apoiar a formação acadêmica dos discentes, visando a redução dos efeitos das desigualdades sociais, contribuindo para a redução das taxas de retenção e evasão, propiciando assim a formação integral e fomentando a inclusão social pela Educação. Para o autor, essas políticas são incentivos motivacionais para uma maior dedicação ao curso, bem como fortalecimento da autoestima dos estudantes oriundos das classes desfavorecidas economicamente.

Corroborar-se com Nascimento (2019), quanto a importância da CAE e da política de Assistência Estudantil desenvolvida no IFCE *Campus* Crateús, de acordo com o questionário aplicado aos egressos certificados, dos 76 sujeitos respondentes, 27 deles fizeram uso de um ou mais auxílio, destaque para auxílio transporte, moradia e alimentação, e 33 sujeitos fizeram uso dos atendimentos biopsicossocial e pedagógico, destaque para os serviços de enfermagem, psicólogo, dentista e pedagogo. Nesta perspectiva a “assistência estudantil passa a ser compreendida como estratégia para a inclusão social através da política educacional” (ARRUDA, 2019, p. 111).

A partir do exposto, observa-se que a maioria dos usuários da Política de Educação Profissional e Tecnológica do IFCE *Campus* Crateús é constituída de sujeitos de baixo poder aquisitivo, neste sentido, ao possibilitar o acesso à educação, entendida aqui como uma política social estruturante, o Instituto promove inserção social, que promove mudanças significativas na vida destes estudantes, seus familiares e na região.

Uma das finalidades da expansão e interiorização da oferta pública da Educação Profissional e Tecnológica é a redução dos fluxos migratórios originados nas regiões interioranas com destino aos principais centros urbanos. Historicamente a migração da juventude desta região se deu em função da busca por emprego e níveis mais elevados de educação formal. Logo, a implantação de um *Campus* do Instituto Federal deverá ser atrativo para que a população, notadamente mais carente, busque formação cidadã, capacitação para o trabalho e possa permanecer em sua própria região.

Para compreender o alcance do IFCE se elaborou a Tabela 1 que apresenta a origem dos estudantes matriculados no IFCE *Campus* Crateús entre os semestres letivos de 2010.2 e 2018.2 e a distância entre os municípios de origem e o município de Crateús, sede do IFCE. A leitura da Tabela 1 proporciona a clareza de que o *Campus* atrai estudantes de toda a região, extrapolando os limites dos Sertões de Crateús, quando por exemplo, atende

estudantes de Tauá, Fortaleza e Boa Viagem, se estendendo até o estado do Piauí atendendo a população do município de Buriti dos Montes.

Tabela 1 – Origem dos estudantes entre os semestres letivos 2010.2 a 2018.2

Municípios	Quantitativos	Percentual %	Distância (KM)
Crateús	2.365	71,84	
Independência	199	6,04	50
Ipaporanga	137	4,16	35
Tamboril	105	3,19	62
Nova Russas	104	3,16	62
Novo Oriente	76	2,31	46
Ipueiras	51	1,55	92
Poranga	33	1,00	68
Ararendá	29	0,88	55
Fortaleza	15	0,46	351
Monsenhor Tabosa	15	0,46	106
Catunda	10	0,30	90
Tauá	10	0,30	137
Buriti dos Montes – PI	8	0,24	58
Boa Viagem	5	0,15	135

Fonte: Elaboração própria, a partir da Plataforma ifceemnumeros.ifce.edu.br

A disponibilidade de transporte intermunicipal – na atualidade a facilidade de locomoção entre os municípios melhorou, pois até uma década atrás este traslado era realizado por taxistas e “carros de horário”, em sua totalidade, transportes ilegais. Hoje a Cooperativa de Transportes de Crateús faz itinerário para toda a Região, contudo os valores das passagens para traslado diário torna-se inacessível para uma boa parte do público que acessa o IFCE, em sua maioria baixa renda. É importante frisar que a rede de transporte só atende à demanda no período diurno, pois funciona de acordo com os horários das instituições bancárias e do comércio.

No período noturno, aqueles que se matriculam ficam *mercê* da vontade dos prefeitos e secretários de educação quanto a disponibilidade de ônibus que os permitam acessar as dependências do *Campus*. Embora a Presidenta Dilma tenha promulgado a emenda que autorizou os municípios a utilizarem o transporte escolar municipal por estudantes universitários, Lei N° 12.816/13, e que estes políticos tenham um compromisso com o

desenvolvimento de seus municípios, anualmente os estudantes já matriculados, necessitam reivindicar e fazer movimentos de protesto para o atendimento de suas necessidades de acesso ao instituto.

O município não possui uma política de transporte coletivo, embora os 3 principais equipamentos de educação Técnica e Superior estejam localizados em bairros distantes do centro da cidade, a saber: o IFCE – bairro dos Venâncios – CE-187; a Universidade Federal do Ceará – Rodovia BR-226, Km 03; e a Faculdade de Educação de Crateús – no bairro Altamira, Rodovia BR-226, sentido estado do Piauí. São bairros situados nos limites da zona urbana.

Aqueles que não possuem transporte próprio, fazem uso do ônibus disponibilizado pelo *Campus* Crateús ou fazem uso dos serviços particulares de moto táxi. As rotas do ônibus escolar do IFCE *Campus* Crateús ocorrem nos 3 turnos, buscando cobrir o maior número de bairros. O crescente índice de matrículas demonstra que este serviço já não é mais suficiente, necessitando aumentar o tamanho da frota ou pressionar o governo local para investir em políticas de mobilidade urbana que possibilitem aos sujeitos chegarem ao Instituto com qualidade e segurança, sem onerar, de forma tão significativa, suas rendas.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico Institucional (2018), a educação é um processo que liberta o homem, torna-o sujeito de suas aprendizagens e produtor de conhecimento, a partir de suas próprias experiências e valores humanos, políticos, socioeconômicos, culturais e religiosos, com sólida base científica e tecnológica, formando-o para o mundo do trabalho. Têm-se desta forma o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreendendo-os como fundantes para a formação integral dos sujeitos e para o desenvolvimento local e regional.

Ainda em consonância com o citado documento compreende-se a educação profissional numa dimensão social interligada aos aspectos sociais e formativos, indo além da formação profissional, sem desconsiderá-la, aliando os aspectos da vida humana e de suas contradições. Os princípios pedagógicos que norteiam a ação educativa/formativa do IFCE *Campus* Crateús compreendem a pesquisa, o trabalho como princípio educativo, o respeito à diversidade, a interdisciplinaridade e o estímulo à autonomia dos educandos, em constante interação com os conhecimentos oriundos da prática social, da ciência, da tecnologia, da cultura e da sociedade, em permanente movimento (IFCE/PPI, 2018, p. 32).

A Lei 11.892/2008 explicita em seus objetivos o desenvolvimento da extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. Logo a concepção de extensão do IFCE *Campus* Crateús se pauta em uma ação interdisciplinar, indissociável do ensino e da pesquisa, sendo uma responsabilidade social e fundamental na produção e socialização dos conhecimentos, contribuindo, assim, para a academia viabilizar sua função vital de transformadora da sociedade (IFCE/PPI, 2018, p. 109).

A extensão é compreendida como o espaço de articulação entre o saber fazer e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região. Nesse segmento, educação, arte, ciência e tecnologia se articulam, tendo como perspectiva o desenvolvimento local e regional, possibilitando a interação necessária entre a vida acadêmica e as demandas sociais (IFCE/PPI, 2018, p.109). As ações de extensão são desenvolvidas tendo como principal público-alvo a comunidade externa, o que não impede a participação da comunidade acadêmica. Todas as ações baseiam-se nas necessidades da região, com itinerário metodológico de viés participativo e dialógico, alinhadas com os interesses e expertises do *Campus*.

A primeira grande atividade de extensão do IFCE no município de Crateús, aconteceu no ano de 2012, com o projeto Nilo Peçanha, que objetivou levar conhecimento em informática e gerenciamento de propriedade agrícola às comunidades rurais de Crateús. Este projeto estava vinculado ao curso de Bacharelado em Zootecnia que teve sua ação letiva iniciada no mesmo ano.

As ações de extensão desenvolvidas no *Campus* se dividem entre as categorias: curso, programa, projeto, evento. Ao longo dos anos, foram ofertados uma diversidade de ações divididas entre estas categorias. Os cursos, projetos e eventos ofertados dialogam com a expertise dos profissionais e com as necessidades da comunidade, as principais áreas de oferta dizem respeito às áreas da educação – formação contínua de professores, das artes e cultura, da construção civil, tecnologia e comunicação, produção animal e meio ambiente e da culinária. Quanto aos programas, o *Campus* desenvolve em parceria com a Cáritas Diocesana de Crateús a Feira Regional da Agricultura Familiar. O Coro Cênico Karatis e o Centro de Línguas eram reivindicações da comunidade.

Ao longo dos semestres, o *Campus* desenvolve feiras, seminários, colóquios e aulas públicas onde os estudantes e a comunidade têm a oportunidade de apresentarem suas produções. O Universo IFCE, evento científico, também é espaço para apresentação de pesquisas e diálogos entre a comunidade externa e acadêmica.

O *Campus* conta ainda com os núcleos de inclusão social: Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidade Específica (NAPNE), é responsável pela coordenação das atividades ligadas à inclusão e à acessibilidade; O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), é um instrumento de pesquisa, extensão e elaboração de material e de formação de curso dentro das temáticas étnico-racial atendendo às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (IFCE/PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, 2016).

Ao longo dos últimos 08 anos a extensão tem ganhado notoriedade, pois muitos professores com baixa carga horária necessitam complementar suas horas e a alternativa é a oferta de cursos, outro fomentador são os 2 editais que a Pró-Reitoria de Extensão oferta anualmente, que disponibilizam recursos para pagamento de estudante bolsista e promoção de atividades artístico-cultural. E ainda a Prefeitura, através das secretarias de Educação, Negócios Rurais, Assistência Social e Empreendedorismo – as associações, dentre outras instituições buscam o *Campus* no sentido de efetivarem parcerias.

Um dos grandes desafios da coordenação da extensão local ainda é a grande dúvida da comunidade externa quanto a gratuidade das atividades ofertadas pela Instituição. No entanto, a oferta das atividades e as demandas recebidas pelo Instituto demonstram as necessidades formativas da região.

A concepção de pesquisa, no âmbito do IFCE, constitui-se num processo educativo objetivando formar recursos humanos para a investigação, a produção, o empreendedorismo e a difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, sendo desenvolvidas em articulação com o ensino e a extensão, ao longo de toda a formação profissional (IFCE/PPI, 2018).

A articulação da pesquisa com os projetos de ensino e de extensão contribui para a formação integrada e o desenvolvimento das capacidades dos educandos. Realizar pesquisa, portanto, favorece a produção de conhecimento, novas construções teóricas, avanço tecnológico, desenvolvimento local e regional, assim como o crescimento pessoal e profissional.

No tocante à pesquisa, foram mais de 70 projetos aprovados nos últimos 06 anos¹². As iniciativas foram selecionadas pelos programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC e PIBIC Jr) e Programa de Infraestrutura (PROINFRA), numa parceria entre o IFCE, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Alguns desses projetos se referem diretamente a demandas produtivas da região, a saber: agricultura, pecuária e educação.

O IFCE *Campus* Crateús possui 4 grupos de pesquisa: Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Naturais, Matemática e Música; Núcleo de Pesquisa Agropecuária Contextualizada ao Semiárido (NUPASA); Estudos Interdisciplinares em Gramática Sistemico-Funcional (GSF) e Análise Crítica do Discurso (ACD); Estudos Linguísticos Interdisciplinares. Os grupos são compostos por servidores e estudantes da instituição e estão devidamente cadastrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os desafios da coordenação de pesquisa concernem na ausência de fomento ao desenvolvimento de atividades de pesquisa e inovação, a publicação e divulgação dos trabalhos já desenvolvidos e em função da transitoriedade de docentes na instituição, a não adesão destes sujeitos a promoverem atividades de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A região dos Sertões dos Crateús, historicamente, sofreu com o abandono dos políticos e das políticas públicas, todas elas: de educação, de saúde, de desenvolvimento econômico. Muito recentemente este quadro tem começado a mudar, com destaque para a instalação da Unidade de Pronto Atendimento – UPA, Policlínica, *Campus* da Universidade Federal do Ceará e do Instituto Federal etc.

Já se pode falar das possíveis contribuições que o IFCE *Campus* Crateús tem dado para o desenvolvimento socioeconômico da região dos Sertões de Crateús. O crescente número de matrículas e a criação de novos cursos – licenciatura em Música, técnico em Alimentos, Orientação Comunitária,

12 Dados coletados na coordenação de pesquisa do *Campus* Crateús.

Segurança do Trabalho e Processos Fonográficos – demonstra o interesse da população no ensino ofertado pela instituição.

As parcerias podem revelar também a confiabilidade e a solidificação das ações do *Campus*. Atualmente o *Campus* empreende parcerias com a Prefeitura de Crateús, a 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE, a Cáritas Diocesana, na realização da Feira da Agricultura Familiar, do SEBRAE, na realização da Feira de Negócios de Crateús – FENECRAT etc.

Embora a taxa de evasão seja de 39,42%, o ensino tem dado resultados positivos, a título de exemplo: 8 estudantes do *Campus* admitidos em mestrados e mais de 20 em concursos a nível municipal, estadual e federal, inclusive 3 ex-alunos do *Campus* retornando à instituição como professores efetivos e substitutos.

Os cursos de extensão e os eventos ofertados pelo *Campus* possibilitam à comunidade democratização do conhecimento produzido no IFCE e a formação de um profissional cidadão mais qualificado e consciente de seus direitos e deveres e que poderá buscar a superação das desigualdades sociais. Quanto à pesquisa o *Campus* precisa avançar. Embora os projetos em andamento e os grupos de pesquisa já existentes, a pesquisa ainda é um desafio, pois no âmbito da pesquisa e inovação o *Campus* tem pouca produção técnica e tecnológica de adaptação e de solução das demandas sociais e das peculiaridades regionais.

Nos 8 anos de efetivo funcionamento, o IFCE *Campus* Crateús tem ofertado à região dos Sertões de Crateús ensino, pesquisa e extensão com qualidade e compromisso social, desta forma tem possibilitado aos jovens permanecerem em suas cidades e contribuir de forma mais efetiva com o desenvolvimento socioeconômico da região.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Bárbara Diniz Lima Vieira. **Quando o povo chegou ao ensino superior:** as trajetórias escolares de estudantes de camadas populares no sertão cearense. 2018. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais

de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 4 fev. 2019.

CASSIOLATO, Maria Martha M. C.; GARCIA, Ronaldo Coutinho. **PRONATEC**: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional. Rio de Janeiro: Brasília, DF: Ipea, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista/ Gaudêncio Frigotto. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IFCE. Plano Estratégico para Permanência e Êxito do Estudante do IFCE (2017-2023).

IFCE. Projeto Político-Pedagógico Institucional (2018).

NASCIMENTO, Antonio Ozenir de Souza. **A importância da assistência estudantil para a permanência e êxito dos estudantes de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Crateús**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Licenciatura em Física, Instituto Federal do Ceará, Campus Crateús, 2019.

OFÍCIO DE Nº 45, DO DIA 27 DE FEVEREIRO DE 2007.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A-83CB34572A4A01345BC3D5404120>. Acesso em: 22 jan. 2017.

SILVA, Antônio Adílio Costa da. **A expansão dos institutos federais e seus rebatimentos socioespaciais no espaço intraurbano de Crateús/CE**. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Curso de Mestrado Acadêmico em Geografia, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2019.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES SOBRE A PESSOA QUE SE SUICIDA

VIVIANE ALVES DOS SANTOS BEZERRA

Formada em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, vivianebezerrapsi@gmail.com;

RENAN SILVA DE SOUSA

Formado em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Doutorando em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, tfcrenansilva@gmail.com;

ALEFF SILVA ALEIXO

Formado em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Doutorando em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Professor da Faculdade Católica Santa Terezinha; aleffaleixo11@gmail.com;

FERNANDA CRISTINA DE OLIVEIRA RAMALHO DINIZ

Formada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Doutoranda em Psicologia Social pela mesma instituição, nandmes2@hotmail.com;

RESUMO

O suicídio ainda é visto na sociedade de forma estigmatizante, o que pode provocar julgamentos e evitação por parte da sociedade frente às pessoas que tentam ou pensam em suicídio. Desse modo, este estudo buscou elucidar as representações sociais de estudantes acerca da pessoa que se suicida. Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, realizado com 32 estudantes do ensino médio, do sexo masculino e do sexo feminino, com idade média de 18,5 anos (DP = 1,05). Estes responderam a um questionário sociodemográfico, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) que continha o estímulo indutor “pessoa que se suicida” e a uma entrevista estruturada. Os dados sociodemográficos foram processados no programa SPSS, já os dados oriundos da TALP foram analisados através do *software* IRAMUTEQ, realizando-se uma Análise Prototípica e os dados da entrevista foram submetidos a Análise de Conteúdo Temática. As análises revelaram que as representações dos estudantes acerca da pessoa que se suicida se ancoram, sobretudo, nos sentimentos vivenciados por esta pessoa e nas razões que a levam ao suicídio, destacando-se como prováveis elementos centrais os vocábulos: morte, depressão e tristeza. Os resultados indicaram a presença de elementos representacionais que são próprios ao contexto do grupo estudado, como o *bullying*, bem como o papel de ferramenta diagnóstica que os estudos em representações sociais podem assumir nas ações de prevenção ao suicídio.

Palavras-chave: Suicídio, Representações Sociais, Adolescentes, Jovens.

INTRODUÇÃO

O suicídio é um fenômeno multideterminado, de ordem biopsico-social, que se configura como o ato deliberado de atentar contra a própria vida com ímpeto de matar-se (OLIVEIRA et al., 2017). Com um crescimento exponencial em diversos países, o suicídio constitui-se como um grave problema de saúde pública, que vem aumentando consideravelmente nas últimas décadas. As estatísticas sobre o suicídio tornam-se ainda mais alarmantes quando se trata de tentativas ou de suicídios consumados pelo público jovem, tendo-se em vista que esta parcela da população é aquela na qual mais se tem crescido o número de suicídios. A esse respeito, a Organização Mundial de Saúde (2019) indica que o suicídio de pessoas entre 15 e 29 anos de idade representa a segunda maior causa de mortes no mundo e a terceira no contexto brasileiro (WHO, 2019).

Sublinha-se que, mesmo diante das estatísticas alarmantes, os dados sobre o suicídio são desfasados e não apresentam o real panorama de tentativas de suicídio e de casos consumados (BOTEGA 2014; JÚNIOR, 2015). Isso ocorre, dentre outros fatores, devido ao preconceito e ao estigma que permeiam esse fenômeno e atuam, por vezes, impedindo que um ato dessa natureza seja identificado e notificado como tal. Assim, não é raro que esse acontecimento seja interpretado como um acidente ou morte natural, dificultando, com isso, a compreensão de sua amplitude (BRAGA; DELL'AGLIO, 2013; MACHADO; SANTOS, 2015).

Apesar de ser um fenômeno recorrente e de todas as campanhas que buscam promover uma conscientização sobre a temática, a discussão sobre o suicídio ainda se constitui como um tabu, sendo esse fenômeno tratado na sociedade de forma moralizante e que, por vezes, acaba culpabilizando o sujeito por seu sofrimento (AGUIAR, 2017; CARDOSO, 2018). Santos (2017, p. 6) aponta a existência de alguns mitos relacionados ao suicídio e a pessoa que se suicida indicando que essa pessoa, em geral, é considerada “louco” ou alguém que “quer chamar atenção”. A autora enfatiza a necessidade de que as representações estigmatizantes em torno do suicídio e da pessoa que se suicida sejam repensadas e desconstruídas, a fim de que o preconceito e o desconhecimento sobre o tema não impeçam a busca e a oferta de ajuda.

Face ao exposto, esta pesquisa teve como objetivo investigar as representações sociais de estudantes do ensino médio sobre a pessoa que se suicida, considerando que estes se encontram na faixa etária mais atingida

pelo fenômeno. Para o desenvolvimento do estudo foi tomada como aporte teórico e metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS) partindo-se da premissa de que o grupo pesquisado possui um conhecimento socialmente construído e compartilhado acerca da pessoa que se suicida, que o permite a elaboração de práticas sociais frente a esse sujeito.

Criada pelo pesquisador Serge Moscovici, a TRS se dedica ao estudo do conhecimento elaborado e compartilhado pelo senso comum. Conforme Jodelet (2001) as representações sociais podem ser definidas como:

Uma forma de conhecimento, elaborada e compartilhada socialmente, com o objetivo de contribuir para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Designada enquanto saber do senso comum ou saber ingênuo esta forma de conhecimento é diferenciada do conhecimento científico. No entanto, é considerada como um objeto de estudo legítimo, dado a sua importância na vida social e a elucidação dos processos cognitivos e das interações sociais (p. 21).

Assim, as representações sociais são formas de elaborarmos como compreendemos o mundo, como lidamos com as experiências e acontecimentos da vida cotidiana e como desenvolvemos práticas para agirmos no dia a dia. É por meio das representações sociais que “pensamos, falamos, decidimos o que fazer, apropriamo-nos do mundo e lhe damos sentido” (MOSCOVICI, 1961/2012, p. 8).

Neste processo de darmos sentido ao mundo, nós partimos do que já conhecemos para produzir novos conhecimentos, integrando o que é novo a um sistema de saberes. Esta integração ocorre por meio de dois processos, a objetivação e a ancoragem, fundamentais para compreender como um conhecimento é transformado em representação e como esta representação tem impactos no social (ARRUDA, 1992). A objetivação corresponde a um processo imagético e de estruturação do conhecimento relativo ao objeto de representação, tornando determinada realidade que parecia abstrata em algo concreto e objetivo. Por sua vez, a ancoragem é o método pelo qual uma forma de conhecimento é associada a pensamentos preexistentes, é o ato de comparar algo que não conhecemos com algo que já conhecemos, ou seja, tornar familiar o não familiar, e para isso utilizamos nosso sistema de conhecimentos (ARRUDA, 1992; MOSCOVICI, 1961/2012).

A TRS possui muita vitalidade, gerando abordagens complementares ao que se denominou de “grande teoria” (SÁ, 1998). Entre estas, destaca-se

a Abordagem Estrutural, desenvolvida a partir da teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric; perspectiva utilizada na presente pesquisa. Para Abric (1994; 1998) as representações sociais não são apenas um conjunto de elementos agrupados desordenadamente, mas um conjunto de elementos hierarquizados e organizados em uma estrutura. De acordo com Sá (2002), a Abordagem Estrutural possui três pressupostos fundamentais: 1) as RS são conjuntos sócio-cognitivos estruturados e organizados; 2) esta estrutura específica é constituída de dois subsistemas: sistema central, e sistema periférico; 3) conhecer o simples conteúdo da representação não é o suficiente para defini-la, sendo necessário conhecer de que modos seus elementos se organizam.

O sistema ou núcleo central é formado por poucos elementos que definem a representação social, orientando a sua significação, sendo fundamental para que os sujeitos organizem suas crenças e comunicações a respeito de um determinado objeto social. O núcleo central é resistente a mudanças, possibilitando a permanência de uma representação e que esta seja passada entre gerações. Já o sistema periférico, é marcado pelas vivências e subjetividades individuais e compreende os elementos mais particulares e flexíveis da representação, que tratam de aspectos menos compartilhados, permitindo percepções específicas de subgrupos e indivíduos acerca do objeto da representação. Os elementos periféricos exercem ainda a função de proteção do núcleo central, trabalhando na regulação e adaptação do sistema central, ao ser confrontado com elementos contraditórios (SÁ, 2002).

Nesta perspectiva, considera-se que o núcleo de uma representação seria o que torna a interação significativa, estrutura como a situação é representada e, conseqüentemente, orienta os comportamentos dos sujeitos. Por sua vez, os elementos periféricos são aqueles que permitem que novas informações sejam acrescentadas a representação, sem necessariamente modificar o núcleo central.

Assim, o presente trabalho buscou identificar que elementos constituem o núcleo central e o sistema periférico da representação de adolescentes e jovens sobre a pessoa que se suicida, a fim de compreender de que modo este grupo social se relaciona com o objeto estudado. Além de identificar tais elementos, objetivou-se também discutir a forma que os mesmos estão organizados e que implicações essa organização tem para as práticas sociais dos sujeitos.

Observam-se na literatura alguns estudos que se preocuparam em investigar as representações de adolescentes e jovens sobre o suicídio, como o trabalho de Sampaio et al. (2000) que buscou analisar a dimensão explicativa das representações sociais do suicídio em adolescentes. Os resultados desse estudo indicaram que os jovens recorrem, para explicar o suicídio, a uma multiplicidade de razões, salientando-se aquelas de natureza intraindividual, interativa, psicossocial e biológica. Resultados semelhantes são observados no estudo de Araújo, Vieira e Coutinho (2010) que objetivou investigar as representações de adolescentes sobre a ideação suicida e verificaram que tais representações giraram em torno, principalmente, das razões ou motivos que levariam o indivíduo ao suicídio. Por fim, pode-se citar ainda o trabalho de Kravetz et al. (2019) que investigou as representações sociais do suicídio para adolescentes de uma escola pública da cidade de Curitiba, e observou que as representações dos jovens sobre o fenômeno são ancoradas em relatos de ideação suicida de outros, ou efetuação do ato por algum conhecido, além de expressões midiáticas sobre o tema.

Vale salientar que os trabalhos mencionados trazem inúmeras contribuições para a investigação das representações sociais do suicídio entre adolescentes e jovens ao abordar aspectos distintos do fenômeno, possibilitando, assim, uma compreensão mais ampla de como essa população representa e se relaciona com o suicídio. Entretanto, é consenso na literatura que ainda há muito a se pesquisar sobre o tema, enfatizando-se a necessidade de novas pesquisas, que possam complementar ou trazer novos elementos que não foram apreendidos por meio dos estudos já realizados.

Assim, a presente investigação demonstra sua pertinência ao buscar compreender como os estudantes representam a pessoa que se suicida e os fatores que levam a este fenômeno, o que pode contribuir para a construção de estratégias de prevenção que considerem as especificidades deste grupo. Considera-se aqui o caráter orientador de condutas que possuem as representações sociais, assinalando que a representação que se tem de um determinado objeto pode moldar a forma como o indivíduo ou grupo social se relaciona com o mesmo (ABRIC, 1998), bem como o caráter diagnóstico que os estudos em representações sociais podem assumir (ARRUDA, 1992).

METODOLOGIA

Delineamento

Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem multimétodo, quantitativa e qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. Destaca-se que este estudo faz parte de um protocolo de pesquisa mais amplo, que investigou as representações sociais de estudantes secundaristas e universitários acerca da pessoa que se suicida. Aqui serão apresentados os dados referentes apenas aos estudantes secundaristas.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAEE: 92662718.4.0000.5182), seguindo as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012, 2016).

Participantes

Participaram da pesquisa, com consentimento livre e esclarecido, 32 estudantes de uma escola pública estadual localizada na cidade de Campina Grande-PB, que cursavam regularmente o terceiro ano do ensino médio, com idades variando de 16 a 21 anos ($M = 18,5$; $DP = 1,05$), majoritariamente do sexo feminino (62,5%), autodeclarados católicos (as) (65,62%) e que afirmaram não conhecer ninguém que havia morrido por suicídio (71,88%).

Instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos de coleta de dados, foi adotado um questionário semiestruturado dividido em duas partes. Na primeira parte foi proposta aos participantes a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) tendo como estímulo indutor a expressão “pessoa que se suicida”, com a finalidade de realizar um levantamento dos possíveis elementos do núcleo central. Destaca-se que a TALP consiste em apresentar ao participante da pesquisa, uma ou mais palavras/expressões indutoras para que escreva, o mais rápido possível, as primeiras palavras/expressões que lhe vem à mente quando lê, ouve ou pensa em tal (is) termo (WACHELKE; WOLTER, 2011). Além da TALP, a fim de verificar uma possível hierarquização dos elementos, foi pedido que os participantes indicassem que palavra, dentre as mencionadas, consideravam mais representativa de seu pensamento. Na segunda parte do questionário, foram apresentadas aos participantes três questões abertas com o objetivo de investigar outros aspectos das representações sociais dos

estudantes acerca da pessoa que se suicida, como suas características e os tipos de ajuda que necessitam. Além disso, foi aplicado um questionário sociodemográfico.

Procedimentos de coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada de forma coletiva, porém os questionários foram respondidos individualmente, com os alunos em suas respectivas salas de aula. Os participantes levaram entre 20 e 30 minutos para responder o instrumento.

Os participantes, assim como a direção da escola, foram previamente informados a respeito dos objetivos e procedimentos da pesquisa e do anonimato da sua colaboração. Em um primeiro momento, foi solicitado aos alunos menores de 18 anos que tinham interesse em participar do estudo, que os pais ou responsáveis assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, após a autorização dos responsáveis, estes alunos assinaram o Termo de Assentimento concordando em participar da pesquisa. Já os alunos maiores de 18 anos assinaram eles próprios o TCLE.

Processamento e análise dos dados

Para a realização das análises quantitativas, os dados oriundos da TALP foram submetidos a uma Análise Prototípica técnica que visa identificar a estrutura representacional a partir da combinação da frequência de evocação (F) e da ordem média de evocação (OME), o que permite ao pesquisador observar quais palavras citadas tem mais possibilidade de pertencer ao núcleo central, a partir de sua saliência (SÁ, 2002; WACHELKE; WOLTER, 2011). A análise foi realizada por meio do programa IRAMUTEQ, software gratuito, desenvolvido por Pierre Ratinaud, que permite realizar análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas de palavras (CAMARGO; JUSTO, 2018).

O resultado da Análise Prototípica apresenta os elementos das representações agrupados em quatro quadrantes. Os elementos centrais aparecem no primeiro quadrante (superior esquerdo), pois apresentam alta frequência e baixa OME. Os elementos periféricos são apresentados no segundo e quarto quadrantes, correspondendo, respectivamente à primeira (quadrante superior direito) e segunda (quadrante inferior direito) periferias. Por fim, tem-se a zona de contraste (quadrante inferior esquerdo), englobando elementos pouco salientes, mas que são evocados mais prontamente (OME baixa). Os elementos desta zona podem indicar apenas complementação do sistema

periférico ou indicar a existência de um subgrupo que valoriza elementos distintos da maioria (WACHELKE; WOLTER, 2011).

Os dados das questões abertas foram submetidos à análise de conteúdo temática de Bardin (1977/2016), que permitiu a categorização e análise dos dados coletados, e a identificação de núcleos de sentido comuns, auxiliando, assim, na apreensão das representações sociais compartilhadas pelo grupo pesquisado. A análise de conteúdo passou pela avaliação de dois juízes e quando não houve concordância quanto à categorização, um terceiro juiz foi consultado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise prototípica em face ao estímulo “pessoa que se suicida”

A análise do estímulo indutor “pessoa que se suicida” considerou, sem casos omissos, um total de 160 palavras/expressões evocadas, das quais 19 constituíram palavras diferentes. A Figura 1 apresenta os resultados da análise deste estímulo, que foi criada com base na frequência mínima de duas evocações e na OME de 2,87.

Ao observar a Fig. 1, nota-se que apenas 02 (duas) palavras se destacaram como prováveis elementos do sistema central da representação social sobre a pessoa que se suicida: depressão e morte.

Figura 1. Estrutura Representacional da Pessoa que se Suicida para os estudantes.

Núcleo Central			Primeira Periferia		
F ≥ 5,47	OME ≤ 2,68		F ≥ 5,47	OME ≤ 2,68	
Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
Morte	16	2.2	Tristeza	13	2.7
Depressão	8	1.5	Solidão	13	3.0
			Dor	7	3.3
Zona de Contraste			Segunda Periferia		
F ≥ 5,47	OME ≤ 2,68		F ≥ 5,47	OME ≤ 2,68	
Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
Ajuda	5	1.2	Medo	5	3.2
Sofrimento	4	1.8	Decepção	5	3.8
Desespero	3	1.7	Angústia	5	3.8
Falta de amor	2	2.0	Bullying	4	3.2
Problemas	2	1.5	Raiva	3	4.0
Isolamento	2	2.5	Fraqueza	3	3.7
			Preocupação	2	3.0
			Sangue	2	4.0

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere à primeira e a segunda periferia, essas zonas compreendem elementos que se ancoram tanto em sentimentos vivenciados pela pessoa que se suicida: “tristeza”, “solidão”, “medo”, “dor”, “raiva”, “preocupação”, como também parecem apontar para razões que levariam ao suicídio: “bullying”, “decepção”, “fraqueza”.

A zona de contraste, por sua vez, parece complementar o que foi observado na primeira periferia, trazendo também elementos que podem se referir a esses sentimentos vivenciados pela pessoa que se suicida “sofrimento” e “desespero”, como também elementos que podem ser interpretados como razões para o suicídio: “problemas”, “falta de amor” e “isolamento”. Entretanto, além dos termos supramencionados, destaca-se o elemento “ajuda”, que pode fazer referência ao que a pessoa que se suicida necessita.

Os participantes apontaram que, das palavras citadas, as mais representativas de seu pensamento eram depressão e tristeza, o que endossa a ideia de que depressão faz parte do núcleo central da representação dos participantes sobre a pessoa que se suicida e que, apesar de ter aparecido na periferia, tristeza também é um provável elemento central.

A fim de investigar outros aspectos das representações dos participantes sobre a pessoa que se suicida, assim como buscando compreender melhor os resultados da análise prototípica, foram formuladas as questões abertas.

A pessoa que se suicida na visão dos adolescentes e jovens

Para cada uma das perguntas que compuseram o questionário foram encontradas categorias que abarcavam diferentes conteúdos sobre a pessoa que se suicida. Na primeira e segunda perguntas foram descritas quatro categorias e na última, cinco categorias. Cada questão, bem como as categorias encontradas e referentes à mesma serão descritas a seguir conforme a ordem apresentada no questionário.

1. Para você, que características são comuns às pessoas que se suicidam?

Essa questão possibilitou que os participantes pudessem citar características de várias ordens (sexo, idade, condição social), conforme o que acreditavam ser comum a alguém que morre por suicídio.

- **Características sociodemográficas.** Compreende as respostas que caracterizam a pessoa que se suicida a partir do sexo, condição

econômica e idade. Segundo os participantes, a pessoa que se suicida pode ser tanto homem como mulher, não havendo diferenças quanto ao sexo. Já no que se refere às condições econômicas, as respostas encontradas podem ser consideradas antagônicas, pois, ao mesmo tempo em que aparecem percepções da pessoa que se suicida como “uma pessoa com dificuldades financeiras”, os participantes também falam que quem morre por suicídio “geralmente são os ricos, com boas condições”. No que se refere à idade, a maioria dos participantes indicou que “quem faz isso (se suicida) geralmente tem entre seus 15 e 25 anos”.

- **Características intrapessoais/psicológicas.** Abarca as respostas que caracterizam a pessoa que se suicida a partir dos sentimentos que são supostamente vivenciados por esta. Segundo os participantes, a pessoa que se suicida seria alguém que: “não se sente pertencente a nenhum lugar”, “gosta de ficar sozinha”, “sente um vazio” e “tem depressão”.
- **Características interpessoais.** Inclui as respostas que apontam que é comum que as pessoas que morrem por suicídio passem por algum conflito em suas relações interpessoais. As pessoas que se suicidam seriam, segundo os participantes, pessoas que “sofrem *bullying* e sofrem preconceito por causa da sua cor ou das escolhas sexuais”, seriam ainda “pessoas com problemas familiares”.
- **Não possuem características específicas.** Em oposição às repostas anteriores, esta categoria reúne um conjunto de percepções que dizem que a pessoa que se suicida não teria uma característica própria, que a pudesse distinguir das demais. Os estudantes apontam que “qualquer pessoa está sujeita a cometer este ato”, independente de classe social, idade, sexo ou características outras.

2. Para você, o que leva uma pessoa a cometer suicídio?

Segundo a literatura, o suicídio é um fenômeno multicausal não sendo possível determinar uma única razão que leva uma pessoa a cometer este ato. Entretanto, estudos apontam alguns fatores que são considerados de risco para o suicídio. A fim de investigar de que modo os estudantes compreendem esta dimensão é que esta questão foi formulada.

- **Aspectos psicológicos.** Inclui as respostas que indicam características psicológicas como causas do suicídio, entre as quais, a impulsividade ou a baixa autoestima. Abarca ainda os conteúdos

que indicam que o suicídio seria fruto de transtornos psicológicos como a depressão e a ansiedade.

- **Aspectos interpessoais.** Diz respeito às respostas que indicam que a relação da pessoa suicida com terceiros é o que a leva a cometer tal ato. Seja a relação com pessoas íntimas, como a família, seja a relação mais ampla com a sociedade. Os participantes apontam que uma pessoa se suicida por “ter problemas em suas relações familiares”, “serem vítimas de *bullying* e preconceito”, “se sentir julgadas pela sociedade” e ainda por “não encontrar nenhuma fonte de apoio”.
- **Aspectos existenciais.** Compreende as respostas que apontam que o suicídio é resultado da forma como a pessoa vê as situações de sua vida e se sente em relação a si mesma. Uma pessoa se suicida, segundo os participantes, por “não se sentir capaz”, “não conseguir suportar a dor” e “não ver saída para os seus problemas” e ainda por “não ver sentido na vida”.
- **Aspectos espirituais/religiosos.** Abarca os conteúdos que sugerem que o suicídio seria a “falta de Deus na vida” ou ainda “falta de amor ao dom da vida concedido por Deus”.

3. Para você, que tipo de ajuda uma pessoa que pensa em cometer suicídio precisa?

Assim como existem fatores de risco também são considerados, segundo a literatura, fatores de proteção do suicídio. A presente questão buscou investigar as concepções dos adolescentes e jovens sobre isso.

- **Ajuda profissional.** Aqui se destacam as respostas que apontam a importância de um suporte profissional para a pessoa que pensa em suicídio. Os participantes destacaram, principalmente, o acompanhamento por psicólogos. A categoria médica foi também mencionada, apesar de não ter sido citada nenhuma especificidade.
- **Ajuda socioemocional.** Inclui as respostas que falam da importância de encontrar apoio na família e nos amigos quando está se pensando em suicídio. Além disso, os participantes indicam que a pessoa que pensa em suicídio precisa de “menos julgamento e ser mais compreendida pelas pessoas”.
- **Autoajuda.** Abarca percepções que indicam que a pessoa que pensa em suicídio poderia fazer algo para ajudar a si mesma como “tentar ver o lado bom da vida” ou “ter mais força de vontade”.

- **Ajuda espiritual/religiosa.** Compreende as respostas que apontam o suporte religioso como um caminho para a pessoa que pensa em suicídio. Segundo os participantes, uma pessoa que passa por essa situação precisa “procurar a Deus para ser ajudada”.
- **Distração.** Estão presentes nessa categoria os conteúdos que apontam que se distrair seria de grande ajuda para uma pessoa que pensa em suicídio, a fim de que ela pudesse “esquecer essa ideia”. Segundo os participantes, a pessoa que pensa em suicídio precisa “procurar diversão” ou até mesmo de um “bichinho de estimação”.

As análises prototípica e de conteúdo realizadas permitiram explorar as representações sociais de adolescentes e jovens acerca da pessoa que se suicida, possibilitando ainda, conhecer seus possíveis elementos centrais e periféricos. A partir dos resultados apresentados, observa-se que os conteúdos elucidados tanto por meio da análise quantitativa, como da análise qualitativa, guardam relação entre si, sendo, de certo modo, complementares, o que permitiu uma compreensão mais ampla de como o grupo pesquisado representa a pessoa que se suicida.

No que se refere aos resultados da análise prototípica nota-se, inicialmente, que o núcleo central da representação para grupo estudado é formado por um conjunto de poucos elementos que parecem organizar as crenças e comunicações dos sujeitos (SÁ, 2002) a respeito da pessoa que suicida: morte, depressão e tristeza. Estes elementos, especificamente o vocábulo morte, podem indicar que o grupo pesquisado representa a pessoa que tira sua própria vida, focando-se na consequência final do comportamento suicida. Percebe-se aqui o processo de objetivação, em que os participantes tomam uma realidade que parece abstrata (suicídio/pessoa que se suicida) e a tornam em algo concreto e objetivo (morte).

Vale salientar ainda, que o fato do vocábulo “depressão” estar no núcleo central da representação sobre a pessoa que se suicida pode ser pensado como algo relativamente recente. Há algum tempo, a pessoa que tirava sua própria vida era vista como louca, pecadora, desviante (AGUIAR, 2017; CARDOSO, 2018; SANTOS, 2017). Entretanto, supõe-se que com o avanço das discussões sobre o tema no campo da saúde mental, a criação de campanhas como o Setembro Amarelo e o reconhecimento do suicídio como um problema de saúde pública, sai-se da compreensão de que o suicídio é um ato de pecado contra “o dom da vida dado por Deus” ou um ato de um desviante sem contato com a realidade, e passa-se a representá-lo como um ato que é

fruto de um intenso sofrimento, seja este sofrimento causado por questões psicológicas ou interpessoais (GARCÍA et al., 2011), ancorando-se em formas mais atuais de compreensão sobre saúde mental e de seu cuidado.

Levando em conta o caráter orientador de condutas que as representações sociais possuem (ABRIC, 1998) considera-se que a possível mudança dessa representação pode exercer um impacto sobre as práticas sociais dos sujeitos, pois, quando a pessoa que se suicida é vista como pecadora, supõe-se que a ação para com ela deve ser a punição e/ou redenção; no entanto, quando é vista como alguém que sofre, a ação deve ser a do cuidado. Isto talvez possa explicar porque “ajuda” aparece como um elemento da zona de contraste, pois, apesar de os elementos da zona de contraste não serem os mais importantes na estrutura da representação (WACHELKE; WOLTER, 2011), a presença desse elemento pode indicar que novas crenças e práticas a respeito da pessoa que se suicida estão sendo incorporadas ao pensamento social.

No que se refere aos elementos que compõem a primeira e segunda periferia, nota-se que estes parecem apontar para sentimentos vivenciados pela pessoa que se suicida, sentimentos que poderiam anteceder o ato (solidão, medo, dor, raiva) e também para razões que levam ao suicídio (*bullying*, decepção, fraqueza, problemas).

De um modo geral, os elementos que formam a estrutura representacional da pessoa que se suicida para adolescentes e jovens não parecem indicar um caráter normativo da representação, nem tampouco, parecem se tratar de elementos funcionais que prescrevem o comportamento dos sujeitos. Nesse sentido, pode-se inferir que as representações dos participantes sobre a pessoa que se suicida são formadas essencialmente por elementos descritivos que, como pontuam Wolter, Wachelke e Naiff (2016), correspondem a características, fatos e eventos, que constituem e definem o objeto da representação. Esses elementos descrevem o objeto para o grupo, mas não necessariamente servem para julgar ou orientar práticas, e sim, para dizer o que é (WOLTER, 2018). A presença dessa dimensão, majoritariamente descritiva, pode indicar uma dificuldade de se pensar e elaborar sobre esse sujeito. Parece ser mais presente no imaginário social dos participantes o que a pessoa que se suicida vivencia do que como agir perante a mesma.

Em relação a análise das questões abertas, que buscaram investigar como os participantes caracterizam as pessoas que se suicidam e as razões que dão para o suicídio, observa-se que os participantes representam a pessoa que morre por suicídio como alguém “com dificuldades financeiras” ou

“com boas condições de vida”. Apesar de essas respostas parecerem antagônicas, a representação dos jovens está ancorada nos dados da realidade, pois segundo Araújo et al. (2010) pessoas em condições econômicas extremas (muito ricos ou muito pobres) correm mais risco de cometer suicídio.

De forma complementar, a pessoa que se suicida é vista ainda como alguém que passa por experiências interpessoais que geram sofrimento para ela, e podem ser fontes das vivências e sentimentos negativos observados na estrutura representacional. Destaca-se, entre estas experiências, o *bullying* e o preconceito envolvendo tanto a questão racial, quanto de gênero e orientação sexual. O *bullying* ter sido citado mais de uma vez como fator para o suicídio está provavelmente relacionado com o fato de os participantes da pesquisa serem estudantes e o questionário ter sido aplicado no ambiente escolar, local onde comumente o *bullying* ocorre. Neste sentido, percebe-se que a representação dos estudantes está ancorada em situações possivelmente vivenciadas e/ou presenciadas por eles, esta suposição se fortalece quando observamos que o “*bullying*” aparece ainda como um elemento da periferia, e que este sistema tem como características permitir a integração das experiências e histórias dos indivíduos e ser sensível ao contexto imediato (SÁ, 2002).

Além dos fatores interpessoais supramencionados, os problemas familiares também são recorrentemente citados pelos participantes como comuns às pessoas que se suicidam. Novamente, acredita-se que, a faixa etária em que se encontram os participantes acentua essas questões, tendo em vista a maior importância que as relações com pares adquirem e a intensificação dos problemas familiares nesta etapa da vida. Quando os conflitos nessa instância não são resolvidos, as relações podem acabar intervindo de forma negativa na vida dos sujeitos, tendo diversas consequências psicossociais, inclusive, o suicídio (VERAS; SILVA; KATZ, 2017).

Além dos aspectos mencionados, nota-se que apesar da presença de elementos que fazem alusão à saúde mental, o caráter pecaminoso do suicídio ainda permanece entre os elementos representacionais do grupo estudado. Percebe-se isto quando os participantes apontam que a pessoa se suicida por “falta de Deus”, ou ainda, quando dizem que a pessoa que pensa em suicídio deve “buscar a Deus para ser ajudada”. Esses resultados nos levam a refletir que elementos de uma visão religiosa sobre o suicídio e sobre a pessoa que se suicida, que já foram pontos fundamentais de ancoragem das representações acerca desses fenômenos sociais (CARDOSO, 2018), parecem ainda ocupar a periferia dessa representação.

Por fim, a pessoa que se suicida também é representada como alguém que precisa de ajuda, com destaque para a ajuda profissional e a ajuda socioemocional. Percebe-se que os estudantes compreendem a importância de um suporte psicológico para os casos em que há risco de suicídio, isso provavelmente relaciona-se com o fato de a depressão e outros problemas psicológicos serem vistos como motivos para o suicídio. Destaca-se que, apesar da ênfase dada ajuda profissional e à ajuda socioemocional, ainda são presentes referências a elementos que remetem a autoajuda, indicando que ainda persiste na sociedade uma forma de representar a pessoa que se suicida através da fraqueza, elemento presente na estrutura representacional, que pode estar associada a uma culpabilização e responsabilização unicamente do sujeito por sua condição.

Em suma, percebe-se que as representações sociais dos participantes sobre a pessoa que se suicida são permeadas, por crenças ligadas a discussão sobre a saúde mental e emocional e ao cuidado que deve ser dispensado a essas pessoas, tanto em questões individuais (depressão, ansiedade, autoestima) como em suas relações interpessoais (familiares e amigos). Por outro lado, ainda estão presentes elementos de caráter religioso e culpabilizantes, que responsabilizam unicamente o sujeito por seu sofrimento e pela busca por ajuda.

Diante desse cenário, podemos nos questionar: a representação em torno da pessoa que se suicida está em transição? Será que em algum momento os elementos de caráter religioso e culpabilizantes deixarão de fazer parte do imaginário social sobre a pessoa que se suicida? As repostas para essas questões apenas estudos futuros poderão nos fornecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que não seja algo do nosso cotidiano, é inegável que nos últimos anos o tema do suicídio tem ganhado mais espaço na sociedade e hoje é possível falar mais abertamente sobre ele. Isso é possível, em parte, devido a campanhas como o Setembro Amarelo e a maior visibilidade que a mídia tem dado ao tema em alguns momentos. Assim, mesmo que falar sobre o suicídio e as pessoas que se suicidam não seja fácil, este fenômeno tem sido elaborado socialmente, e foi esta elaboração que buscou-se investigar junto aos adolescentes e jovens.

A partir dos resultados da presente pesquisa, nota-se que as representações sobre a pessoa que se suicida estão organizadas em torno de

sentimentos vivenciados pelo sujeito, pela morte e as razões que levam ao suicídio, enfatizando a multicausalidade do mesmo. Os possíveis elementos centrais (depressão, morte e tristeza), parecem organizar as representações sobre a pessoa que se suicida, como pôde ser observado na análise das questões abertas. A pessoa que se suicida seria então: qualquer pessoa que esteja vivenciando dor e sofrimento, especialmente com depressão, sem distinção de classe social, sendo causada por diversos fatores, com destaque para características pessoais e a vivência de relações interpessoais negativas, e que precisa de ajuda, desde um auxílio profissional, até um suporte espiritual.

Com esta pesquisa, espera-se poder contribuir e ampliar os debates acerca do suicídio e suas implicações, tendo em vista que nos focamos na pessoa que se suicida como objeto de estudo, o que é ainda uma perspectiva pouco investigada. Ao destacar a questão de quem é a pessoa que se suicida, a identificação dessa representação pode ajudar na compreensão de como são elaboradas práticas, de cuidado ou não, frente a estas pessoas. A este respeito, os resultados demonstraram que uma dimensão prática com relação a pessoa que se suicida ainda é apenas periférica, sendo predominante uma dimensão descritiva do sofrimento, demonstrando que ainda não é bem definido no pensamento social o que fazer e como ajudar uma pessoa em risco de suicídio.

Apesar das contribuições e resultados mencionados, o presente estudo possui limitações que podem indicar caminhos para investigações futuras. Entres estas, indica-se: um maior número de participantes; o uso de uma técnica de confirmação dos elementos do núcleo central; e a articulação com variáveis como sexo, faixa etária e proximidade dos participantes com alguém que já tentou ou morreu por suicídio, verificando como essas variáveis podem ou não, influenciar as representações.

Por fim, ressalta-se o caráter diagnóstico que os estudos em representações sociais podem assumir, pois ao investigar a representação sobre a pessoa que se suicida, foram elucidadas problemáticas que podem ser foco de intervenção para a prevenção do suicídio com adolescentes e jovens, tais como: o *bullying*, o preconceito, as relações familiares e as relações interpessoais de maneira geral. Acredita-se que soluções mais eficazes para o problema do suicídio podem ser encontradas quando as estratégias de prevenção estão alinhadas as crenças e necessidades da população com quem se pretende intervir.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. L'organisation interne des réprésentations sociales: systeme central el systeme périphérique. In: GUIMELLI, C. (Org.). **Structures ét Transformations des Réprésentations Sociales**. Neuchâtel, Suíça: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 73-84.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, S. P. & OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: Editora AB, 1998. p. 27-38.

AGUIAR, J. G. G. **Mitos e crenças sobre o suicídio**: visão de profissionais de segurança. 2017. 135 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil, 2017.

ARAÚJO, L. C.; VIEIRA, K. F.L.; COUTINHO, M. P. L. Ideação suicida na adolescência: um enfoque psicossociológico no contexto do ensino médio. **Psico-USF**, v. 15, p. 47-57, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712010000100006>. Acesso em: 16 ago. 2021.

ARRUDA, A. Representações sociais: emergência e conflito na psicologia social. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política (UFF)**. v. 1, p. 115-131, 1992.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2016. (Trabalho original publicado em 1977).

BOTEGA, N.J. Comportamento suicida: epidemiologia. **Psicologia USP**, v. 25, p. 231-236, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564D20140004>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRAGA, L. L.; DELL'AGLIO, D. D. Suicídio na adolescência: fatores de risco, depressão e gênero. **Contextos Clínicos**, v. 6, n. 1, p. 2-14, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2013.61.01>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde, Brasília, 12 dez. Disponível em: <https://>

bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html.
Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução 510**, de 7 de abril de 2016. Resolve diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde, Brasília, 07 de abril. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CAMARGO, B. V.; JUSTO A.M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. **Florianópolis-SC: Universidade Federal de Santa Catarina**, 2018. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/tutorielportugais-22-11-2018>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CARDOSO, L. L. S. **Moralidades correntes sobre suicídio em unidades de saúde e seu impacto na assistência: uma análise na perspectiva da bioética de proteção**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Bioética) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil, 2018.

GARCÍA, J. E. G. A.; MONTOYA, R. Q.; LOYO, L. M. S.; LÓPEZ, T. M.; GAITÁN, J. I. C. Consenso Cultural sobre el Intento de Suicidio en Adolescentes. **Revista Colombiana de Psicología**, v. 20, n. 2, p. 167-179, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80421265002>. Acesso em: 15 ago. 2021.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-29.

JÚNIOR, A. F. O comportamento suicida no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 15-28, 2015. Disponível em: <http://revpsi.org/wpcontent/uploads/2015/04/Ferreira-Junior-2015-O-comportamento-suicidano-Brasil-eno-mundo.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

KRAVETZ, P. L.; MADRIGAL, B. C.; JARDIM, E. R.; OLIVEIRA E. C.; PRIOSTE, V. M. C.; MULLER, J. G.; POLLI, G. M.; WANDERBROOKE, A. C. Representações Sociais do Suicídio para adolescentes de uma Escola Pública de Curitiba. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 7, p. 1-7, 2019. Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/representacoes-sociais-do-suicidio-pa>

ra-adolescentes-de-uma-escola-publica-de-curitiba/17270?id=17270. Acesso em: 18 ago. 2021.

MACHADO, D. B.; SANTOS, D. N. Suicídio no Brasil, de 2000 a 2012. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 64, p. 45-54, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0047-20850000000056>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012. (Trabalho original publicado em 1961).

OLIVEIRA, A. M.; BICALHO, C. M. S.; TERUEL, F. M.; KAHEY, L. L.; BOTTI, N. C. L. Comportamento suicida entre adolescentes: Revisão integrativa da literatura nacional. **Adolescência & Saúde**, v. 14, n. 1, p. 88-96, 2017. Disponível em: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=639#. Acesso em: 18 ago. 2021.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAMPAIO, D.; OLIVEIRA, A.; VINAGRE, M. G.; GOUVEIA-PEREIRA, M.; SANTOS, N.; ORDAZ, O. Representações sociais do suicídio em estudantes do ensino secundário. **Análise Psicológica**, v. 18, n. 2, p. 139-155, 2000. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0870-82312000000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 ago. 2021.

SANTOS, K. K. **As representações de uma população acerca do suicídio**. 2017. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2017.

VERAS, J. L. A.; SILVA, T. P. S.; KATZ, C. T. Funcionamento familiar e tentativa de suicídio entre adolescentes. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, v. 9, n. 22, p. 70-82, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69090/41545>. Acesso em: 18 ago. 2021.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. P. Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, p. 521-526,

2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>. Acesso em: 14 ago. 2021.

WOLTER, R. P. The Structural Approach to Social Representations: bridges between Theory and Methods. **Psico-USF**, v. 23, p. 621-631, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230403>. Acesso em: 14 ago. 2021.

WOLTER, R. P.; WACHELKE, J.; NAIFF, D. A. Abordagem Estrutural das Representações Sociais e o modelo dos Esquemas Cognitivos de Base: perspectivas teóricas e utilização empírica. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 3, p. 1139-1152, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.3-18>. Acesso em: 14 ago. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Suicide in the world: global health estimates**. EUA: World Health Organization, 2019. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/326948/WHO-MSD-MER-19.3-eng.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2021.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A HISTÓRIA DO CURRÍCULO E DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO BRASIL IMPÉRIO

STEFANI FRANÇA BARBOSA

Mestrando do Curso de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará – UFPA, stefani_franca_@hotmail.com;

RESUMO

Este artigo é uma pesquisa bibliográfica, onde buscamos responder a seguinte problemática: “o que revela a bibliografia existente sobre a história da geografia escolar brasileira no período do império?”. Tem como objetivo principal apresentar a bibliografia que aborda sobre a história da geografia escolar brasileira no período do Império, sendo que para alcançar esse objetivo, tenho por objetivos específicos: Identificar nas obras encontradas as abordagens que foram adotadas pela geografia escolar durante o período do império; Analisar as transformações epistêmico -didáticas que o ensino de geografia escolar sofreu durante o período do império; e Analisar os conhecimentos geográficos e procedimentos didático-pedagógicos que eram adotados pela disciplina geografia, durante o período proposto. Justifica-se pela necessidade de desvelar como se organizava o conhecimento escolar e quais foram os processos de conflito e lutas que a construção do currículo de geografia estava inserida.

Palavras-chave: Brasil Império; Currículo; Disciplina de Geografia.

INTRODUÇÃO

O resgate da história da disciplina escolar de geografia é importante para desvelar tanto como se organizava o conhecimento escolar do passado e como foi o processo de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais, fornecendo-nos a possibilidade de estabelecer uma visão complexa da geografia escolar ensinada do Brasil. Para tal, realizarei um debate teórico com as principais referências bibliográficas que fomentam a discussão da história do currículo escolar de geografia. Em especial tratarei sobre o recorte temporal do período do império, o interesse pelo período se deve ao fato da geografia nesse momento ter ganhado o reconhecimento enquanto disciplina geográfica oficialmente no Brasil (ROCHA, 1994).

Cabe-nos problematizar: o que revela a bibliografia existente sobre a história da geografia escolar brasileira no período do império? Para dar conta deste problema, tomo como questões norteadoras: Quais abordagens foram adotadas pela geografia escolar durante o período do império? Quais transformações epistêmico-didáticas o ensino de geografia na escola sofreu durante o período do império? Quais conhecimentos geográficos e procedimentos didático-pedagógicos eram adotados pela disciplina geografia durante o período estudado? Assim, alguns objetivos estão delimitados para poder alcançar as respostas de minhas questões de pesquisa. O objetivo principal é o de “apresentar a ‘bibliografia’ que aborda sobre a história da geografia escolar brasileira no período do Império”. Os objetivos que irão auxiliar para dar conta do objetivo geral são: Identificar nas obras encontradas as abordagens que foram adotadas pela geografia escolar durante o período do império; Analisar as transformações epistêmico-didáticas que o ensino de geografia escolar sofreu durante o período do império; e Analisar os conhecimentos geográficos e procedimentos didático-pedagógicos que eram adotados pela disciplina geografia, durante o período proposto.

A relevância desta pesquisa se dá pela possibilidade de servir como parâmetro para compreender as necessidades do currículo de nossa contemporaneidade, sendo orientador de reformas do currículo de geografia para sua melhor adaptação às necessidades atuais.

METODOLOGIA

A abordagem é a “pesquisa qualitativa” que segundo Minayo (2002) responde a questões muito particulares, visto que dentro das ciências sociais, o nível de realidade pesquisado não pode ser simplesmente quantificado, exigindo um trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, com um aspecto mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à simples operacionalizações de variáveis. Minayo (2002) ainda diferencia a natureza entre o qualitativo – que é intuitivo, exploratório, subjetivista – do quantitativo – que é objetivo, um dado matemático -; mas ambos se complementam, visto que a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo-se a dicotomia, sendo que a quantidade de dado fenômeno social é uma das qualidades da realidade. Triviños (1987, pg. 118) ainda corrobora com este pensamento, “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”.

Como os estudos da história do currículo e a base de suas reflexões envolvem a questão das disputas de poder e múltiplos fatores que se convergem ou divergem para a instauração da tradição do currículo, é evidente que minha reflexão deve seguir a mesma coerência, compreender um dado período do currículo da geografia no Brasil implica percebê-lo enquanto um fator histórico, logo, optamos pela epistemologia do materialismo histórico-dialético. Este:

[...] é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. [...] O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento humanidade. (TRIVIÑOS, 1987, pg. 51).

Em um estudo materialista histórico-dialético os aspectos de meu objeto de estudo são conhecidos quando indicamos suas propriedades, suas estruturas, as funções e as suas finalidades (TRIVIÑOS, 1987, pg. 69). Existe reciprocidade entre o(s) sujeito(s) e o(s) objeto(s) – o currículo da disciplina de referência –, interação social esta que vai se formando ao longo do tempo histórico. O materialismo histórico-dialético se refere a um contexto, seu caráter histórico apresenta uma ideia de devir, possui consciência histórica,

apresenta uma identidade entre sujeito e objeto, ela é ideológica e é essencialmente qualitativa (MINAYO, 2002, pg. 13-15).

Quanto aos meios da estratégia de pesquisa, é uma “pesquisa bibliográfica”, um procedimento teórico que visa a reunião do que se tem falado sobre determinado tema.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, pg. 122)

Nossa pesquisa bibliográfica ainda se enquadra como:

[...] pesquisa *bibliográfica disciplinada, crítica e ampla* : a) *Disciplinada* porque devemos ter uma prática sistemática – um critério claro de escolha dos textos e autores. [...] [assim se faz necessário para se] definir um certo escopo de pesquisa bibliográfica. b) *Crítica* porque precisamos estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de investigação por nós escolhido [...] Desenvolver esta capacidade comparativa e analítica em relação aos outros estudos nos ajuda a melhor delimitar nossa proposta. c) *Ampla* porque deve dar conta do “estado” atual do conhecimento sobre o problema – espera-se que o pesquisador saiba dizer o que é o consenso sobre o assunto em debate e o que é polêmico; o que já é tido como conhecido e o que ainda pouco se sabe. [...] devem ter um foco e sempre estabelecer um diálogo com o tema e objeto de estudo desejado. (MINAYO, 2000, pg. 36-37, grifo nosso).

Os estudos da história do currículo e das disciplinas escolares envolvem a questão das disputas de poder e múltiplos fatores que se convergem ou divergem para a instauração da tradição do currículo, é evidente que minha reflexão deve seguir a mesma coerência, compreender o currículo da geografia no Brasil implica percebê-lo enquanto um fator histórico, logo, optamos pela epistemologia do materialismo histórico-dialético. Para Triviños (1987):

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes,

lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. [...] O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento humanidade. (TRIVIÑOS, 1987, pg. 51).

Em um estudo materialista histórico-dialético os aspectos de meu objeto de estudo são conhecidos quando indicamos suas propriedades, suas estruturas, as funções e as suas finalidades (TRIVIÑOS, 1987, pg. 69). Logo, é possível afirmar que dentro dessa epistemologia existe reciprocidade entre o(s) sujeito(s) e o(s) objeto(s) – no nosso caso, o currículo da disciplina de referência – interação social esta que vai se formando ao longo do tempo histórico. Segundo Severino (2007):

O paradigma dialético é uma epistemologia que se baseia em alguns pressupostos que são considerados pertinentes à condição humana e às condutas dos homens. Totalidade: a inteligibilidade das partes pressupõe sua articulação com o todo; no caso, o indivíduo não se explica isoladamente da sociedade. Historicidade: o instante não se entende separadamente da totalidade temporal do movimento, ou seja, cada momento é articulação de um processo histórico mais abrangente. Complexidade: o real é simultaneamente uno e múltiplo (unidade e totalidade), multiplicidade de partes, articulando-se tanto estrutural quanto historicamente, de modo que cada fenômeno é sempre resultante de múltiplas determinações que vão além da simples acumulação, além do mero ajuntamento. Um fluxo permanente de transformações. Dialeiticidade: o desenvolvimento histórico não é uma evolução linear, a história é sempre um processo complexo em que as partes estão articuladas entre si de formas diferenciadas da simples sucessão e acumulação. As mudanças no seio da realidade humana ocorrem seguindo uma lógica da contradição e não da identidade. A história se constitui por uma luta de contrários, movida por um permanente conflito, imanente à realidade. Praxidade: os acontecimentos, os fenômenos da esfera humana, estão articulados entre si, na temporalidade e na espacialidade, e se desenvolvem através da prática, sempre histórica e social, e que é a substância do existir humano. Cientificidade: toda explicação científica é necessariamente uma explicação que explicita a regularidade dos nexos causais, articulando, entre si, todos os elementos da fenomenalidade em estudo. Só que esta causalidade, para a perspectiva dialética, se expressa mediante

um processo histórico-social, conduzido por uma dinâmica geral pela atuação de forças polares contraditórias, sempre em conflito. Concreticidade: prevalece a empiricidade real dos fenômenos humanos, donde decorre a precedência das abordagens econômico-políticas, pois o que está em pauta é a prática real dos homens, no espaço social e no tempo histórico, práxis coletiva. (SEVERINO, 2007, pg. 101-102).

Para fechar a ideia desta seção, percebe-se que esse movimento metodológico serviu para compreenderem intencionalmente o objeto de estudo, além de apreender uma consciência do todo por suas partes, a fim de gerar uma síntese resultante da pesquisa bibliográfica. O processo é longo e ríginoso, mas necessário para uma reflexão aprofundada sobre a história do currículo da disciplina de geografia.

HISTÓRIA DO CURRÍCULO E DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

É possível dizer que os primeiros teóricos do Currículo escolar até antes da década de 1960 foram:

Fortemente influenciados pela Teoria da Administração Científica de Frederick W. Taylor, os primeiros teóricos da área, a exemplo de Franklin Bobbit, W.W. Chanters, David Snedden, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, George Counts e Charles C. Peters, acabaram por desenvolver uma proposta de modelo burocrático aplicável à teoria curricular tendo como princípios a eficiência, racionalidade, divisão do trabalho e produtividade, entre outros. (ROCHA, 1994, pg. 13).

Rocha (1994) indica que esses modelos tinham um caráter, em sua essência, de controle do planejamento, atendendo às elites como instrumento de controle social, daquilo que era o ideal a ser inculcado de acordo com a exigência da sociedade. Foi apenas entre as décadas de 1940 e 1960 que um “mal-estar” entre os cientistas da educação frente ao cenário de desigualdades educacionais se instaurou e os motivou a buscar novas bases epistemológicas para fundamentar suas teorias, é aqui que a “sociologia da educação” ganha força (FERREIRA, 2006, pg. 108-109).

O currículo passou por um segundo momento de grande debate científico que desencadeou em um movimento de renovação na década de 1970.

O movimento ficou cunhado por “nova sociologia da educação” (NSE) ou “sociologia do currículo” em que:

[...] Categorias como currículo, conhecimento, inteligência, habilidade, ensino, metodologia e avaliação, passam a ser objetos de análise. O que se pretendia era a construção de uma sociologia da educação que fosse relevante para o professor e que o tornasse mais consciente dos pressupostos éticos e epistemológicos de sua prática. (FERREIRA, 2006. 114-115, grifo nosso).

O conceito de “currículo” e o de “disciplina escolar” passaram a ser revisitos, atribuindo-lhe novas concepções adaptadas ao novo contexto em que estavam inseridos. O currículo e as diversas disciplinas são um produto histórico que implica num processo de seleção e organização do conhecimento, processo que é permeado de conflitos e lutas entre diferentes concepções dos múltiplos sujeitos sociais, portanto, intencionalmente.

Com a NSE foi desenvolvido perspectivas de análise encaixadas num campo eu ficou denominado “história do currículo” e na “história das disciplinas escolares”, são diversas as abordagens que retratam sobre, é o caso da abordagem anglo-saxônica com Ivor Goodson como seu maior representante, da abordagem francesa com André Chervel, ou da abordagem espanhola com o Horácio Capel (1989) no caso específico sobre da disciplina de geografia ou, não longe da realidade brasileira, há a abordagem latino-americana com Inês Dussel (1993) como uma das representantes.

Goodson (1991) ao explorar o currículo prescrito¹ torna possível identificar os objetivos da escolarização e como foram construídos. Quando esses processos de disputa vão assumindo maior estabilidade no currículo, as disciplinas escolares vão se estabelecendo naquilo que ele denomina de “invenção”.

Estas invenciones pueden surgir de los propios educadores que ensayan nuevas ideas o prácticas; o también pueden ser a veces el resultado de las demandas del alumnado o de su resistencia a las formas existentes; o pueden surgir como

1 Também denominado de currículo preativo ou escrito, é aquele elemento constituído em interação da ação do Estado, burocracias, pelos docentes, etc., é uma “prática idealizada” (GOODSON, 1995, pg. 65).

respuesta a nuevos « estados de opinión».² (GOODSON, 1991, p. 22, grifo nosso).

Goodson acrescenta que as disciplinas acadêmicas são consideradas o “saber sabido” enquanto as disciplinas escolares são o “saber ensinado”, sendo que as disciplinas escolares precedem as disciplinas acadêmicas, portanto, é com a coalisão e estabelecimento da disciplina escolar que esta se torna uma disciplina acadêmica. As disciplinas acadêmicas vão ganhando tamanho status que elas mesmas vão legitimando as disciplinas escolares, é possível mesmo identificar certos pesquisadores que acabam deturpando estas origens e associam as disciplinas acadêmicas como anteriores às escolares, tamanho é o peso que estas primeiras assumem. Goodson rompe com esta ideia do “senso comum” afirmando que o processo funciona “de baixo para a cima”, das matérias escolares em disciplinas escolares e, finalmente, para as disciplinas acadêmicas. Em outra de suas publicações aponta três conclusões que explicam o processo de como as matérias se tornam disciplinas escolares:

[...] [primeiro] as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança. [...] [segundo], o processo de se tornar uma matéria escolar caracterizava a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma “disciplina” acadêmica ligada aos estudos de universidades. [...] [terceiro] o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação de status, recursos e território. (GOODSON, 1995, pg. 138)

Para Chervel (1990) a “História das Disciplinas Escolares” é uma historiografia que visa compreender a gênese das disciplinas (como são produzidas?), a função das mesmas (para quem servem?) e também o seu funcionamento (como funcionam?). Assume que a instituição escolar possui um caráter criativo próprio, uma “cultura escolar”, logo, a instituição escolar

2 Tradução livre: “Estas invenções podem surgir dos próprios professores que ensaiam novas ideias ou práticas; ou também podem ser às vezes o resultado das demandas do alunado ou de sua resistência às formas existentes; ou podem surgir como uma resposta a novos “estados de opinião.”

não é um mero espaço para a reprodução ou mera transposição do conhecimento, é acima disso uma instituição que produz conhecimento de forma autônoma. Cada disciplina possui uma problemática histórica própria que lhes deram gênese, logo, sofrem de um processo de “disciplinarização” que tem origem no interior da própria instituição escolar. Chervel (1990) acrescenta que cabe ao historiador das disciplinas escolares discernir quais são as finalidades inscritas das finalidades reais de dada disciplina (finalidades que estão em testemunhos como textos oficiais programáticos, leis, exercícios etc.) e esse discernimento será possível de ser verificado através da prática dos ensinamentos efetivamente dispensados através de cada disciplina.

Logo, pode-se interpretar com estas abordagens que existe um “continuum” temporal que apontam inicialmente a gênese nas disciplinas científicas (que anterior a estas encontrava-se os conhecimentos dispersos e até mesmo confundidos com outras áreas do conhecimento), consecutivamente na instituição das disciplinas escolares e posteriormente das disciplinas acadêmicas/universitárias.

É também pertinente ressaltar que a história do currículo procura explicar como as disciplinas escolares servem como mecanismo para analisar as relações complexas da escola com a sociedade, porque mostra como escolas e a sociedade desempenham papel central na construção social do conhecimento. Tanto o currículo quanto a disciplina (seja a escolar, seja a científica, seja a acadêmica/universitária) são invenções, pois estão constituídas historicamente por discursos.

BREVE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

A geografia, antes de se tornar uma disciplina científica no final do século XIX, era um saber totalizante, dispersos em diversas outras matérias (filosofia, ciências naturais e a matemática) se remontando mesmo à Antiguidade Clássica e especialmente ao pensamento grego. Não possuía um mínimo que seja de unidade temática e de continuidade em suas formulações (MORAES, 2005, pg. 11), inclusive se denomina este período de “pré-história da geografia”³. Este quadro de dispersão da geografia continua inalterado até finais do séc. XVIII, mas “[...] Isto não quer dizer que inexistam

3 SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Geografia: Geografia e Ideologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976. 135 p.; Articula desde uma “pré-história” da Geografia e continua explorar a sua “história” de uma forma encadeada e contínua. Desde as formas como a Geografia

autores expressivos [...] que tenham dado esta rotulação a seus estudos.” (MORAES, 2005, pg. 11). Eram considerados como geografia os relatos de viagem e expedições (escritos em tom literário), compêndios (“curiosidades” sobre os diversos lugares do globo), relatórios estatísticos, obras sintéticas que agrupavam conhecimentos sobre fenômenos naturais, catálogos sistemáticos etc. Eram discursos das mais variadas origens que se autorrotulavam como geográfico.

A sistematização do conhecimento geográfico só vai ocorrer no início do século XIX, decorrente de diversos pressupostos históricos que se objetivavam no processo de produção que foi engendrado nesse momento: o modo de produção capitalista. Moraes (2005) aponta três pressupostos históricos:

O *primeiro* destes pressupostos dizia respeito ao conhecimento efetivo da extensão real do planeta. [...] Esta condição começa a se realizar com as “grandes navegações”, e as conseqüentes descobertas, efetuadas pelos europeus, a partir do quinhentismo. [...] *Outro pressuposto* [...] era a existência de um repositório de informações, sobre variados lugares da Terra [...], que os dados referentes aos pontos mais diversificados da superfície já estivessem levantados (com uma margem de confiança razoável) e agrupados em alguns grandes arquivos. [...] Com o desenvolvimento do comércio colonial, os Estados europeus vão incentivar o inventário dos recursos naturais, presentes em suas possessões, gerando informações mais sistemáticas, e observações mais científicas [...]. O interesse dos Estados levou ainda à fundação de institutos nas metrópoles, que passaram a agrupar o material recolhido, como as sociedades geográficas e os escritórios coloniais. [...] *Outro pressuposto* [...] residia no aprimoramento das técnicas cartográficas [...]. Era necessário haver possibilidade de representação dos fenômenos observados, e da localização dos territórios. [...] O aparecimento de uma economia global, que articulava distintas e longínquas partes da Terra, demandava mapas e cartas mais precisas. Era fundamental, para a navegação, poder calcular as rotas, saber a orientação das correntes e dos ventos predominantes, e a localização correta dos portos. Estas exigências fizeram desenvolver o instrumental técnico da cartografia [...], a descoberta das técnicas de impressão, difundiu e popularizou as cartas e os Atlas. (MORAES, 2005, pg. 11-12, grifo nosso).

se sistematizou desde os gregos até a Revolução Científica do século XVIII, traçando uma trajetória histórica da Geografia científica.

Existe outro conjunto de pressupostos que leva em consideração a própria evolução do pensamento (ideológico):

Uma *primeira valorização* do temário geográfico vai ocorrer na discussão da *Filosofia*. [...] [que] vão propor explicações abrangentes do mundo; formulam sistemas que buscam a compreensão de todos os fenômenos do real. A meta geral de todas as escolas, neste período, será a afirmação das possibilidades da razão humana; a aceitação da existência de uma ordem, na manifestação de todos os fenômenos, passível de ser apreendida pelo entendimento e enunciada em termos sistemáticos; [...] *Outra fonte da sistematização* geográfica pode ser detectada nos pensadores políticos do *Iluminismo*. Estes autores foram os porta-vozes do novo regime político, os ideólogos das revoluções burguesas, os propositores da organização institucional, que interessava ao modo de produção emergente. Em suas argumentações, passaram por temas próprios da Geografia, notadamente ao discutir as formas de poder e de organização do Estado. [...] *Também* os trabalhos desenvolvidos pela *Economia Política atuaram na valorização* dos temas geográficos. [...] Os economistas políticos discutiram questões geográficas, ao tratar de temas como a produtividade natural do solo; a dotação diferenciada dos lugares, em termos de recursos minerais; o problema da distância, o do aumento populacional, entre outros. Finalmente, o *temário geográfico vai obter o pleno reconhecimento* de sua autoridade, com o aparecimento das *teorias do Evolucionismo*. [...] contemporâneas da sistematização da geografia, forneceram o patamar imediato da legitimação científica dessa disciplina. O Evolucionismo, visto como conjunto de teorias, que partem das formulações de Darwin e Lamarck, dá um lugar de destaque [...] ao papel desempenhado pelas condições ambientes; na evolução das espécies, a adaptação ao meio seria um dos processos fundamentais. (MORAES, 2005. pg. 13-14)

Com estes pressupostos a geografia vai caminhando para uma unidade disciplinar. Para Moreira (2008), a gênese da geografia tradicional pode ser atribuída ao filósofo iluminista Immanuel Kant, visto que este se tornou professor catedrático de geografia física de 1756 a 1796 na Universidade de Königsberg. Tonini (2003) ratifica essa ideia: “A primazia de Kant está em entrelaçar esses conceitos [referencia-se aqui ao objeto de estudo da geografia para Kant: a relação entre homem e natureza] em um campo disciplinar. [...]” (2003, pg. 19, grifo nosso). É no período do século XVIII que a divisão entre as ciências fica mais evidente, fortalecido pelo discurso do

paradigma positivista que foi amplamente inserido à geografia clássica (MORAES, 2005, pg. 7). Isso acabou por restringir compêndios de geografia, que se tornaram meros objetos enumerativos e exaustivos, que clamavam pela memorização exaustiva por parte dos estudantes, principalmente do secundário (MORAES, 2005).

Aponta-se ainda que a geografia se tornou institucionalizada cientificamente a partir do século XVIII com os alemães Karl Ritter e Alexander Von Humboldt. Estes são considerados os pais da geografia moderna, sendo o primeiro responsável pela corografia, uma “geografia humana” e o segundo responsável pela corologia ou cosmografia, uma “geografia física” (MOREIRA, 2008).

A Alemanha estava passando por um processo de unificação de seu estado-nação, o país se encontrava mergulhada ainda no feudalismo e com dificuldades para incorporar o capitalismo em seu sistema econômico e:

[...] a escola [alemã] seria um forte dispositivo disciplinar, poque permitiria o controle do saber. A escola tornava-se o lugar de laboratório: permitiria a construção de uma nova identidade. [...] a escola constituiu-se como um espaço pedagógico normatizador e controlador por atender a um discurso de produção da identidade nacional alemã. (TONINI, 2003, pg. 30-31).

Surgiu diversas figuras que corroboraram com o pensamento geográfico na Alemanha (Richotoffen, Hettner) com o grande destaque em Ratzel. Ratzel foi responsável por aquilo que o historiador francês Lucien Febvre⁴ acabou ratificando como “Determinismo Geográfico”, em que Ratzel elabora o conceito de “Espaço Vital” para justificar o domínio dos territórios, na prática, era uma justificativa para o imperialismo alemão. Na perspectiva alemã, o espaço afeta o homem, tomando a teoria do naturalista Charles Darwin para elaborar seu conceito de espaço vital.

O pensamento geográfico na França também começa a ganhar força e reconhece que o conhecimento geográfico é estratégico para a soberania do estado-nação, sendo o ensino da geografia no ensino primário e secundário

4 Em FEBVRE, Lucien. Panorama da Geografia. Vol. III. La Tierra e la Evolution Humana. Introduccióón geográfica a la Historia. Barcelona: Editorial Cervantes, 1925.; as escolas geográficas do determinismo e do possibilismo receberam estes rótulos do historiador francês: que acabaram gerando uma estigmatização de ambos, do qual Ratzel foi rotulado como um “voraz determinista geográfico” e La Blache como um “inocente possibilista geográfico”.

uma ferramenta estratégica. Diversos autores surgem como Reclus, Brunhes, Vallaux, Martonne, Demangeon e, em especial – porque teve grande contraposição às ideias de Ratzel –, Vidal de la Blache. Com La Blache, Febvre classifica-o como precursor da escola do “Possibilismo Geográfico”, em que La Blache se utiliza de conceito como o “Gênero de Vida” para afirmar que o ser humano é capaz de se adaptar ao meio dependendo das técnicas que se lhe dispõem. Ainda sobre a escola francesa do século XIX:

Esta disciplina [geografia] foi colocada em todas as séries do ensino básico, na reforma efetuada pela Terceira República. Foram criadas, nessa época, as cátedras e os institutos de Geografia. [...] Tal interesse advém de consequências da própria guerra [guerra franco-prussiana]. Uma frase de Thiers, primeiro-ministro da França, bem o demonstra; diz ele: ‘a guerra foi ganha pelos instrutores alemães’. A guerra havia colocado para a classe dominante francesa, a necessidade de pensar o espaço, de fazer uma Geografia que deslegitimasse a reflexão geográfica alemã e, ao mesmo tempo, fornecesse fundamentos para o expansionismo francês. (MORAES, 2005, pg. 23, grifo nosso).

Outra corrente de pensamento que ganhou destaque foi a “geografia racionalista” de Hartshorne e de Hettner, em que: “fundamentava-se no neokantismo de Rickert e Windelband” (MORAES, 2005). No geral, foi este o padrão em que se circunscreveu a geografia tradicional no âmbito mundial, em que pese a geografia alemã, a francesa e a americana que:

[...] encerram as derradeiras tentativas da Geografia Tradicional. Finalizaram um ciclo, que teve sua unidade dada pela aceitação de certas máximas tidas como verdadeiras, a saber: a idéia de ciência de síntese, de ciência empírica e de ciência de contato. Hartshorne, o que mais se afastou destas colocações, sem romper com o pensamento tradicional, já representava um papel de transição. (MORAES, 2005, pg. 24).

Assim, pudemos perceber que a sistematização da geografia clássica e a passagem para a geografia tradicional gerou relativa unidade interna e continuidade em suas discussões. A tônica descritiva exaustiva e de representação dos diversos lugares que foram explorados permitiram o levantamento e acúmulo de informações. Foi neste momento gestacional da geografia científica que instituições literárias e sociedades científicas surgiram com força para consolidar os debates geográficos.

HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL

Em 1822 o “Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves” se desmembrou e se tornou oficialmente o “Império do Brasil”, com a proclamação de D. Pedro I e a promulgação da Constituição. É importante destacar que o período imperial sempre foi um período muito conturbado politicamente, tanto que é possível dividir esse período em três subperíodos importantes na história da política brasileira, são eles: O Primeiro Reinado que se estende de 1822 a 1831 com D. Pedro I como governante, em seguida com a sua abdicação, surge o período conhecido como Período Regencial que se estende de 1831 até 1840 (Período marcado por crise política e diversas rebeliões populares contra a miséria, como: a Cabanagem (1835-1840) no Pará, a Sabinada (1837-1838) na Bahia, a Balaiada (1838-1840) no Maranhão e a Guerra dos Farrapos (1835-1845) no Rio Grande do Sul) para então ocorrer a antecipação da maioria de D. Pedro II como solução para a luta entre facções políticas e os protestos nas províncias culminando com o Segundo Reinado que vai de 1840 até 1889. Nota-se, desta feita, que todo o período imperial foi marcado por inúmeros conflitos (internos e externos) e revoltas que estavam relacionados com diversos motivos, dentre estes, relacionados à consolidação dos Estados nacionais recém formados na América Latina e pela disputa do poder na região e dentro do próprio Brasil (representadas pelas alas liberal e conservadora que tentavam se equilibrar no poder).

O “problema nacional da instrução pública” e mesmo as ideias pedagógicas do momento voltaram a ser debate de rediscussão no âmbito nacional – principalmente quando foi reaberto o parlamento em 1826 –. Entre várias propostas, uma que pode ser citada, porque se sobressaiu, foi o projeto de Januário da Cunha Barbosa:

[...], também assinado pelos deputados José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França, que pretendia regular todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus, assim denominados: 1º grau: pedagogias; 2º grau: liceus; 3º grau: ginásios [neste grau compreende -se ao estudos científicos gerais, a “geografia antiga e moderna” fazia parte desta seriação]; 4º grau: academias. (SAVIANI, 2019, pg. 124, grifo nosso).

Porém, a Câmara dos Deputados não adotou a proposta de Januário da Cunha Barbosa, preferiu ater-se a um modesto projeto limitado à escola

elementar, que acabou resultando na Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação das “Escolas de Primeiras Letras”, para assim:

Difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensável para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenha ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e **geografia**). (SAVIANI, 2019, pg. 126, grifo nosso).

Quando se pensa do método de ensino oficial adotado, e que estava em consonância com o espírito da época, a adoção do “ensino mútuo” – também chamado de monitorial ou lancasteriano, esse método já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808 – foi incorporado para acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos (SAVIANI, 2019, pg. 128). O ensino, no entanto, ainda mantinha a característica do “catecismo” em que os alunos detinham o conhecimento por meio de perguntas e respostas, ratificando uma educação extremamente mnemônica e enciclopédica, portanto, era uma “escola livresca”, com um aluno passivo no processo de ensino-aprendizagem.

Em 1827 ocorre o surgimento das Faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda, em que a sociedade política letrada brasileira de até então (e as camadas intermediárias que começam a se interessar pela escolarização como meio de ascensão social) não precisariam ter que ir às Universidades europeias para conseguir formação técnica e administrativa. Para Rocha (1994), referenciando Haidar (1972):

A forma assumida pelo ensino superior, sobretudo os de Direito, cujo currículo era marcadamente **universalista e humanístico**, acabou por influenciar fortemente o ensino secundário. Em verdade, o objetivo do curso secundário, no período imperial era meramente o de servir de acesso aos cursos superiores. [...] A 7 de novembro de 1831, novos estatutos eram aprovados para as academias de Direito. Nele se estabelecia a criação, em anexo às duas faculdades, das [seis] cadeiras destinadas a preparar os estudantes interessados em ingressar nos cursos jurídicos. Após o necessário estudo dos conhecimentos exigidos, os estudantes deveriam se submeter aos exames de preparatórios [eram as seguintes

disciplinas a serem avaliadas: Latim, Francês, Inglês, Retórica, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria, **História e Geografia**]. (ROCHA, 1994, pg. 82, grifo nosso).

A geografia, estava vinculada à disciplina de história, começaria a ficar mais visível no currículo escolar brasileiro, porém ainda não havia obtido o status de disciplina autônoma, tanto que ambas eram vinculadas em uma só para a realização dos exames preparatórios (secundário) para ingresso ao curso de direito.

Quando pensamos sobre a disciplina de geografia dentro de todo este contexto, é apenas em 1832 que o *Ratiou Studiorum*⁵ insere a geografia como disciplina secundária, mas autônoma, juntamente à história e às matemáticas. Esse fato só aconteceu porque:

Após o fim das guerras napoleônicas a Ordem dos Jesuítas foi restaurada pelo Papa Pio VII em 1814. O primeiro país sul americano a receber os jesuítas foi a Argentina. A partir de 1836 procuraram retomar suas atividades em Buenos Aires e Montevideú. [...] [posteriormente] O padre Berdugo em companhia do Ir. Saracco viajaram para o Brasil no dia 3 de dezembro de 1841 para contatar o internúncio Ambrósio Campodonico. Chegaram ao Rio de Janeiro no dia 20 de dezembro daquele ano. (DIEL, 2017, pg. 289, grif o nosso).

Porém, ainda reinava o pensamento das medidas pombalinas no Brasil, tratando com desconfiança os jesuítas e postergando a reativação das suas escolas jesuíticas para 1898 no Rio Grande do Sul⁶.

Com o Ato Adicional de 1834⁷ ocorreu a expansão do ensino, que permitiu, primeiramente, a reunião de cadeiras avulsas, daí surgiram os Liceus. Em seguida, a possibilidade de criação de escolas particulares em todo Império

5 Conforme ROCHA (1994, pg. 73) “Somente na reforma de 1832 (realizada após o retorno ao funcionamento da ordem, suprimida pelo Papado no período de 1773 a 1814), é que a Geografia passa a compor, ao lado de outras disciplinas, o currículo proposto pela *Ratio Studiorum*.”

6 Para Diel: “Vários fatores dificultavam o retorno dos jesuítas ao Brasil. Por um lado, havia o medo da afirmação de um modelo de catolicismo ultramontano e romanizado, que alinharia a Igreja ao Papa em detrimento do padroado regalista que assegurava o poder do Estado sobre a Igreja (DOMINGOS, 2014: 90-105). Por outro lado, embora o Brasil ainda fosse um país católico na sua religião, os liberais defendiam a liberdade religiosa e acreditavam que a volta dos jesuítas traria prejuízos à imigração protestante. Havia também o temor de que a volta dos jesuítas pudesse trazer problemas ao desenvolvimento de uma educação laica e liberal, já que os jesuítas eram exímios educadores, porém, antiliberais.” (DIEL, 2017, pg. 290).

7 Como ficou conhecida a Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, portanto, insere -se no período regencial como resultado de um acordo entre os liberais e conservadores. Este ato reformou

brasileiro (ou seja, o ensino conseguiu se disseminar um pouco mais a partir do Império). Ademais, com este Ato Adicional à constituição de 1824, o ensino primário e secundário ficava ao encargo das províncias (MENDES, 2012), portanto, em certa medida o ensino primário e secundário sofre uma “descentralização” das mãos do governo central.

Os professores que ensinavam geografia no Brasil ao longo do período imperial eram considerados autodidatas ou então provenientes de outras formações, especificamente, da área de humanidades. A geografia brasileira foi nascendo pelas mentes de intelectuais que se inter-relacionavam com o estudo da natureza. Suas formações advinham dos diversos lugares (vilas, povoados, etc.) e estes participavam em sua maioria de agremiações literárias, concomitante a criação de instituições escolares. Ou seja, os professores que lecionavam as matérias geográficas eram pessoas com formação em diversas outras áreas, sejam de origem nas faculdades ou das escolas normais. Eram advogados, engenheiros, médicos, seminaristas etc. Estes profissionais eram chamados de “instrutores” quando ensinavam nas escolas de primeiras letras, e eram chamados de professores aqueles que ministravam aulas no ensino secundário e faculdades livres (MENDES, 2012).

Quanto à questão das escolas normais, foi somente em 1835 que foi instalado a primeira Escola Normal do Brasil na província do Rio de Janeiro com o decreto de criação nº 10 de 4 de abril de 1835, por Joaquim José Rodrigues Torres. No art. 2º deste decreto diz:

A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano [ensino mútuo], cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. **Quinto: elementos de Geographia.** Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado. (BRASIL, 1835, grifo nosso).

É interessante perceber aqui que a geografia começa a aparecer de tal maneira que passaria a preparar pessoas aptas a lhe lecionar através do método Lancaster e, assim, atingir uma massa maior de monitores que poderiam se instruir com os seus “elementos de geografia” e lhe lecionar,

a Constituição de 1824 e nela as províncias passaram a poder criar suas Assembleias Legislativas, logo, os representantes políticos locais poderiam instituir suas leis.

inicialmente direcionados ao ensino primário, posteriormente no ensino secundário. Porém, até então a geografia continuava não tendo status de disciplina autônoma no primário e secundário, isso fica também evidente neste decreto da Escola Normal do Rio de Janeiro em que caracteriza a geografia apenas como “elementos de geografia”.

A inserção da Geografia no currículo escolar brasileiro se dá, oficialmente, no século XIX com a criação do Imperial Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto Imperial n. 2, de dezembro de 1837. Este colégio – que ficava sobre o poder central – foi de suma importância para consolidar o currículo de geografia, porque ele tinha uma característica que lhe foi atribuída desde sua criação: a de servir de escola modelo, em que todas as outras escolas das províncias deveriam seguir às orientações, para assim dar uma unidade ao ensino secundário que, até então, era ainda mantido pelo sistema de aulas avulsas.

Assim:

A intenção dos que foram responsáveis pela criação do colégio não foi apenas a de dotar a Corte de um estabelecimento de ensino secundário mais organizado frente à desordem que presidia as aulas régias. Mais do que isto, objetivavam eles criar uma instituição que servisse de modelo, verdadeiramente padrão de excelência do que as demais escolas públicas ou particulares existentes ou a serem criadas pudessem seguir. (ROCHA, 1994, pg. 83).

Porém, continuou-se a lógica dos preparatórios no ensino secundário como meio de ingresso nos cursos superiores. Para Rocha (1994) o currículo da disciplina de geografia ensinada no Colégio Pedro II não era diferente da praticada dos cursos de preparatórios pois a “maioria das legislações terem estabelecido os mesmos conteúdos e compêndios didáticos para ambas modalidades de ensino.” (ROCHA, 1994, pg. 95). O autor ainda indica sobre o regulamento que regula as disciplinas ofertadas:

No primeiro regulamento fixado para o Colégio Pedro II, datado de 1938, foi introduzido, a exemplo dos colégios franceses, os estudos simultâneos e seriados, em substituição a mera reunião de aulas régias em um só prédio. No curso regular com duração de 6 a 8 anos, seriam ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, a gramática nacional e a retórica, a geografia, a história, as ciências naturais, as matemáticas, a música vocal e o desenho. (ROCHA, 1994, pg. 86).

Na prática os métodos em sala de aula continuavam os mesmos de caráter mnemônico e enciclopédico. Para Pessoa (2007):

A geografia, cuja a reputação era ser uma ciência que tinha por objetivo descrever a terra, não poderia ser compatível com outro modelo de ensino pela sua especificidade taxinomia e nomenclaturista. Daí, predominaram métodos e técnicas empenhados em encontrar a maneira mais eficaz de procurar guardar na memória aquilo que o aluno leu. Na prática de ensino pela memorização, eram amiudadamente ensinadas técnicas que ajudavam o aluno a guardar na memória os assuntos ministrados pelos professores. Muitas foram as técnicas utilizadas para esse fim. [...] [portanto] Proferiu-se, durante todo o Império, uma geografia escolar fundamentada na orientação clássica, ou seja, uma geografia de caráter puramente descritiva, mnemônica, enumerativa e enciclopédica, totalmente alheia a real idade que cerca a vida do (a) aluno (a). (PESSOA, 2007, pg. 36, grifo nosso).

Era uma geografia fundamentada numa tradição metodológica.

Preconizava-se que se deveria começar os estudos a partir do mais distante até atingir o mais próximo (geralmente os conteúdos programáticos desta disciplina, organizados de forma enciclopédica, iam desde a descrição da esfera celeste, passando em seguida pela descrição das características naturais e humanas dos diferentes continentes, para somente no fim alcançar a descrição do Brasil) e não raramente, por conta do volume de informações a serem transmitidas nas poucas horas semanais destinadas a esta disciplina, os programas não conseguiam ser cumpridos integralmente. (ROCHA, 1994, pg. 89).

No currículo a história e a geografia eram disciplinas autônomas, porém eram ministradas pelo mesmo professor, o bacharel em Direito Justiniano José da Rocha e ela era presente nos primeiros 4 anos do curso, sendo trabalhada com o “compêndio de geografia elementar” elaborado também pelo professor Justiniano da Rocha (ROCHA, 1994, pg. 92). É importante ainda destacar que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB - foi fundado em 1838 e Justiniano José da Rocha também era filiado desta organização. O IHGB foi um elemento fundamental para consolidar a geografia no Brasil, este instituto seguia uma tendência mundial de “surgimento de inúmeros

institutos e sociedades científicas criadas entre o século XIX e início do século XX⁸.” (MENDES, 2012, pg. 67).

Retornando ao Colégio Pedro II, seu regulamento foi sendo alterado ao longo dos anos e isso gerava consequências no currículo de geografia. Sua primeira reforma foi com o decreto nº 62 de 1 de fevereiro de 1841 em que o curso passou para a duração de 7 anos e a disciplina era cunhada de “geografia descritiva” foi ensinada em seis séries (no último ano soma-se à “geografia descritiva” a disciplina “Geografia, Matemática e Cronologia”) a partir do terceiro ano; (ROCHA, 1994, pg. 92).

Novo regulamento entrava em vigor pelo Decreto nº 1331A de 17 de fevereiro de 1854 – na reforma de Couto Ferraz –, em que a geografia passou a contemplar ensinamentos de geografia moderna e com conteúdos explícitos de corografia brasileira (ROCHA, 1994, p. 95); Nova organização curricular para o Imperial Colégio de Pedro II entrou em vigor com o regulamento de 17 de fevereiro de 1855, reformava o ensino primário e o secundário, classificou o currículo em dois níveis: os estudos de primeira classe (a geografia e a história moderna se tornaram uma disciplina única, era ministrada no 3º ano) e os estudos de segunda classe (havia as disciplinas “geografia e história antiga” no 5º ano do curso e “geografia e história da idade média” no 6º ano) (ROCHA, 1994, pg. 99).

Em 1857 o decreto nº 2006 de 24 de outubro entrou em vigor, neste ocorreu a separação da cadeira de corografia e história do Brasil da de história e geografia moderna, compete ainda à geografia os 5 anos dos estudos de primeira classe, porém desapareceu dos estudos de segunda classe (ROCHA, 1994, p. 100-101); Em 1862 com o decreto nº 2883 de 1º de fevereiro, o 5º ano especial foi extinguido e as matérias forma organizadas em um curso único, a geografia fazia parte de todos os anos exceto nos 5º e 6º anos.

8 Para a autora: “Nesse momento histórico foram criadas diversas sociedades que destacaram a utilidade exploratória que os conhecimentos geográficos ofereciam aos seus impérios. Dentre estas, destacamos a fundação da Sociedade Geográfica de Berlim (1828), a Sociedade Geográfica de Paris (1821), a Royal Geographical Society de Londres (1830), além da Sociedade Geográfica de Lisboa (1875) que criou uma seção no Brasil (1878). [...] No caso do Brasil, existem análises sobre a criação de sociedades e instituições científicas que estudavam e produziam a geografia nacional, a exemplo da: Seção da Sociedade de Geografia de Lisboa no Brasil – SGL (1878), o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB (1838), Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro - SGRJ (1883), dentre tantas outras criadas pelas províncias do Brasil nos períodos imperial e com segmentos no período republicano, não retratadas aqui.” (MENDES, 2012, pg. 68).

Em 1870 o Decreto nº 4468 entrou em vigor, a geografia se fazia presente nos 3 primeiros anos (“geografia elementar e descritiva em geral”, “Geografia, especialmente da Europa e da América” e “Geografia antiga”) (ROCHA, 1994, p. 102-103); Em 1876 com a reforma de José Bento da Cunha Figueiredo, a geografia ficou restrita a duas séries (1º e 3º ano) e a corografia passou a ser ensinada pela disciplina Cosmografia e Corografia do Brasil (6º ano) (ROCHA, 1994, p. 103); Em 1878 Carlos Leôncio de Carvalho com o decreto nº 6.884 de 20 de abril, a geografia era ensinada no 1º e 2º ano, a Cosmografia e Corografia do Brasil desaparece e surge a “História e Corografia do Brasil” no 7º ano. (ROCHA, 1994, p. 104-105); E a última reforma realizada no período imperial foi a do Barão Homem de Mello através do Decreto nº 8.051 de 25 de março de 1881, aqui a geografia é lecionada no 1º ano (“noções de geografia”), no 3º ano (“Geografia Física”), no 4º ano (“Geografia e Cosmografia”) e no 7º ano (“Corografia e História do Brasil”).

Nota-se que as “reformas” que se sucederam não implicou grandes alterações no conteúdo ou método de ensino. Foi só anos nos finais do período imperial, da Reforma de Leôncio de Carvalho, o Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, que o “método intuitivo” ganha destaque, esse:

[...] procedimento pedagógico, conhecido como método intuitivo ou lições de coisas, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX; e, ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. (SAVIANI, 2019, pg. 138)

É importante destacar mais uma vez que as dificuldades para tentar instituir um sistema educacional Brasileiro no período Imperial eram inúmeras para a sua materialização, segundo Saviani (2019):

[...] uma primeira hipótese explicativa das dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino no Brasil do século XIX: as condições materiais precárias decorrentes do insuficiente financiamento do ensino. [...] a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%. [...] Além das limitações materiais [investimentos], cumpre,

também, o problema relativo à mentalidade pedagógica. [...] três mentalidades pedagógicas delinearam-se com razoável nitidez: as mentalidades tradicionalistas, liberal e cientificista. [estas duas últimas expressavam o laicismo do Estado, da cultura e da educação]. (SAVIANI, 2019, pg. 166-168, grifo nosso).

Caminhando para as palavras finais desse trecho, no período de transição entre o império para a república, houveram modificações de ministérios, de estruturas políticas e da busca pela criação de um sistema escolar para o território que se delineava aos poucos.

Terminado o período Imperial, as alterações apresentadas pelo ensino de geografia foram pouco significativas, em sentido oposto, foram grande o número de oportunidades de tentar dar um novo aspecto a esta disciplina. Porém o que infelizmente constatamos é que desde a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, até a decadência do Império, pouco mais de meio século, predominaram sobretudo os propósitos fundamentados em conhecimentos factuais, através de uma visão enciclopédica, a-científica, descritiva e de uso exclusivo da memória, manifestação direta do ensino firmado na nomenclatura geográfica, fato que iria se prolongar ainda pelos primeiros decênios do regime republicano. Tais características, entretanto, começariam a sofrer importantes impactos, a partir do fim do século XIX. Começaram a manifestar aos poucos no Brasil novas proposições, delineadas conforme as alterações praticadas pelo ensino desta disciplina em outros países. (PESSOA, 2007, pg. 39).

Foi com o advento da República em 1889 – e principalmente na década de 1920 – que houve uma acirrada busca por uma nação que se pretendia democrática, laica e inovadora, para isto, criaram diversas reformas educacionais que estabeleceram múltiplos direcionamentos para a educação e aos seus profissionais com objetivo de sistematizar a educação no Brasil, com predomínio daquilo que ficou conhecido como “pedagogia nova”. Para citar algumas destas: A reforma Benjamin Constant em 1890; A reforma Epitácio Pessoa em 1901; o Decreto-lei nº 88 de 8 de setembro de 1892 – que consistiu na instituição dos grupos escolares; Reforma Rivadávia da Cunha Corrêa de 1911; A reforma Carlos Maximiliano em 1915 entre outras. Assim:

[...] a segunda década do século XX significou para a geografia escolar um momento de importantes transformações. Em

contestação ao modelo até então vigente, baseado nas prerrogativas de um ensino tradicional, manifesta-se de maneira verossímil propostas inovadoras para o ensino desta disciplina [...]. (PESSOA, 2007, pg. 43).

Nomes como o de Delgado de Carvalho representam uma ruptura da velha geografia ancorada na epistemologia clássica e tradicional.

[...] o ensino de geografia foi, gradativamente, passando de um ensino exclusivamente mnemônico (memorização de informações) para um conhecimento mais prático e usual, adaptando-se as novas relações sociais, históricas e econômicas. Sem esquecermos do surgimento de tecnologias, até mesmo de impressão, que facilitaram a ampliação dos saberes registrados em livros para uso escolar, com a inserção de imagens e mapas nos livros de geografia [...]. (MENDES, 2012, pg. 231).

Até aqui, estes foram os principais movimentos que a educação brasileira e, em especial, a disciplina geografia e suas congêneres tiveram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período em análise tivemos muitas mudanças históricas. Ao longo do período Imperial – e em especial nos fins – ocorreu efervescência de ideias, introdução de novas filosofias modernas e racionais (como o positivismo científico). A difusão de ideologias político-partidárias que lutavam por estar no poder, a ascensão das elites, o crescimento urbano, tudo isto necessitava de uma educação que atendesse aos anseios, portanto, foi pensada, organizada e reformulada diversas vezes para tal fim, atingindo a formulação do currículo de geografia diversas vezes e – o que foi realmente fundamental quando tornada difundida pelo colégio modelo e dos exames de seleção para cursos preparatórios – para sua consolidação.

Como pudemos observar, a disciplina de geografia escolar está associada aos interesses internos à escola, com aqueles conhecimentos escolares que “merecem” ser continuados às próximas gerações por meio de um artefato social – o currículo. E também externamente à escola, movimentado por diversos fatores e discursos legitimadores que servem aos sujeitos sociais hegemônicos como o próprio Estado que, frequentemente, acaba influenciando as tendências dos discursos geográficos através de sua institucionalização em comunidades científica. Falar sobre o currículo e a

disciplina de geografia necessariamente abarca múltiplos interesses em cada sociedade e em cada momento histórico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 10 de criação da escola Normal, de 1835. Província do Rio de Janeiro, 1835. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_n%2%ba1_0_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 19/12/2020.

CAPEL, Horácio. **Historia de la Ciencia e Historia de las Disciplinas Científicas**. Universidad de Barelona. ISSN: 0210-0754. Año XII. Número: 84, Diciembre de 1989.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Rev. Teoria e Educação (Porto Alegre), nº 2, 1990. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf?forcedownload=1>.

DIEL, Paulo F. **O retorno dos Jesuítas ao Brasil e a atuação missionária entre os imigrantes alemães no sul do Brasil (1844-1938)**. Revista eletrônica Tempos Históricos, Vol. 21, 2º Sem. p. 287-320, 2017.

DUSSEL, Inês. **Escuela e Historia em América Latina**: preguntas desde la história del curriculum. Revista del Instituto de Investigaciones em Ciencias de La Educación. N. 2, p. 249-268, 1993.

FERREIRA, Rosilda A. **Sociologia da Educação**: Uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da sociologia do conhecimento. Revista Lusófona de Educação, 2006, 105-120.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. **La construcción social del curriculum**: posibilidad e y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. Revista de Educación. N. 295, vol. I, p. 7-37, 1991.

MACIEL, Lizete S. B.; NETO, Alezandre S. **A educação brasileira no período pom-balino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino.** Periódico Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez., 2006.

MARCHELLI, Paulo S. **Origens históricas das políticas de formação de professores nono Brasil (1823-1874).** Teias: Micropolítica, democracia e educação, v. 18, n. 51, Out./Dez. 2017. pg. 225-242.

MENDES, Eluziane G. **História da formação do pensamento geográfico cearense: entre o saber, o conhecimento científico e a docência.** Universidade Federal do Ceará - UFC. Pós-graduação em Educação Brasileira (tese de doutorado). Fortaleza, 2012.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.); DESLANDES, Suely F.; NETO, Otávio C.; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: MINAYO, Maria C. de S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** Editora Vozes, 21° ed., Petrópolis, 2002.

MORAES, Antônio C. R. de. **Geografia: pequena história crítica.** 20° edição, São Paulo: Editora Annablume, 2005.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: As matrizes clássicas originárias.** Volume 1. São Paulo, Editora Contexto, 2008.

PEREIRA, Júnior C. **O Iluminismo português e a literatura instrutiva: uma visão holística.** Revista Vernáculo n° 42, 2° sem./2018. P.132-162.

PESSOA, Rodrigo B. **Um Olhar Sobre a Trajetória da Geografia Escolar no Brasil e a Visão dos Alunos de Ensino Médio Sobre a Geografia Atual.** Dissertação (Mestrado em Geografia) Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB). 2007.

ROCHA, Genylton O. R. da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942).** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. Programa de Pós-graduação em Supervisão e currículo (Mestrado). São Paulo, 1994.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 5° Ed. de 2019, publ. 2010.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. Editora Cortez, ed. 23. São Paulo, 2007.

TELLES, Pedro C. da S. **Evolução histórica da engenharia no Brasil**. Revista do IHGB, Rio de Janeiro, n. 158, v. 397, p. 1.107-1.116, out./dez. 1997.

TONINI, Ivaine M. **Geografia escola**: uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí, Editora Unijuí, 2003, 88p.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

REVISÃO DE LITERATURA - MÉTODO CIENTÍFICO E AS REFLEXÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS

CINTIA CAVALCANTI DO NASCIMENTO GOMES

Mestranda na linha de Pesquisa Ensino, Formação, Currículos e Culturas do PPGEB/CAP/UERJ. Especialista no Ensino de Ciências com ênfase em Biologia e Química pelo IFRJ/RJ, Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela UCB/RJ. Professora do Ensino Fundamental I e II na SEEDUC/RJ e SME/RJ. Atuação docente em todos os níveis de Ensino da Educação Básica Pública, cintiacapuerj19@gmail.com

RESUMO

Muito tem se discutido acerca do ensino de ciências no Brasil. Avanços significativos ocorreram ao longo do tempo na educação do nosso país que modificaram as práticas educativas nas escolas. Este artigo foi construído a partir de uma revisão bibliográfica realizada na base de dados do portal Scielo-Brasil. O objetivo é fundamentar reflexões que os autores discutem em suas publicações sobre as atividades investigativas no ensino de ciências através do método científico e colaborar com uma proposta de ensino por investigação na disciplina escolar de ciências. “Trata-se de um estudo de natureza qualitativa articulada ao tratamento quantitativo dos dados (ANDRÉ, 2010), considerando os significados, os motivos, as aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009). Os resultados apontam que o ensino de ciências é pouco investigado por pesquisadores do campo. Do total de artigos analisados, 25% apresentaram propostas de ensino. As abordagens encontradas nestes artigos tratam de temas relacionados, principalmente, às novas metodologias, a conscientização de estudantes quanto ao seu processo de aprendizagem, visões, representações e concepções do método científico e também da história e da natureza da ciência, sem apresentar na maioria deles propostas de aulas. Ressalta-se a importância do ensino por investigação que contemple nas ações pedagógicas o método científico, que colabore para o desenvolvimento cognitivo na construção dos conhecimentos e também com o desenvolvimento das potencialidades gerais dos estudantes. Assim, propõem novas pesquisas que abordem a temática do ensino por investigação com propostas de atividades para a educação básica.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Ensino por Investigação, Método Científico, Proposta de Atividade.

INTRODUÇÃO

Em meio aos tantos desafios enfrentados pela educação no Brasil encontram-se o ensino por investigação como alvo de discussão entre professores e/ou pesquisadores e especialistas, principalmente, no campo do ensino de ciências. Pensar em uma educação que atenda os anseios de um ensino por investigação contextualizado com os saberes que os estudantes trazem para o espaço educativo ampliam as visões e permitem construções de conhecimentos significativos que o estudante levará para fora do seu contexto escolar, dando sentidos às aprendizagens possibilitadas por esta estratégia de ensino. Em muitas tentativas de mediação das aulas, os professores se frustram com os poucos avanços da aprendizagem de seus estudantes. Em muitos casos, isso acontece porque não se utilizou de diferentes possibilidades didáticas pedagógicas a fim de, atender as especificidades de cada ser, as curiosidades e os sentidos que cada estudante carrega consigo, que quando despertados pelos estímulos pedagógicos e pelo tempo necessário para que aconteça a aprendizagem, ocorrem as possibilidades de resultados expressivos. Alguns autores a seguir nos mostrarão que não há ingenuidade em acreditar que só conhecer sobre ciência e o método científico serão suficientes e resolverá todas as questões que envolvem o ensino por investigação.

Diversos são os fatores que podem colaborar com as aprendizagens. A formação continuada de professores colabora também para a garantia de novas construções, aprendizados de novas metodologias e adaptações com objetivo à aprendizagem dos estudantes.

As aulas de ciências colaboram junto com as outras disciplinas para o desenvolvimento do pensamento crítico e o despertar da curiosidade do ser humano sobre as questões do seu cotidiano. O ensino de ciências por investigação visa contribuir com a inserção do estudante nas atividades interativas das aulas realizadas, fazendo-os terem acesso aos conhecimentos desta área por uma estratégia mais dinâmica e que os colocam no centro destes processos de construções educativas.

Neste estudo a revisão bibliográfica colabora para ampliar as visões que se tem da prática educativa. Estudos sobre as práticas docentes vêm sendo pouco explorados na literatura científica do ensino de ciências e para a realização desta pesquisa reunir os trabalhos dos pesquisadores que

tratam deste tema se mostrou importante para fundamentar as ideias previamente despertadas.

Deslandes (2009) afirma que somos artífices na construção de um arsenal intelectual, ou seja, a partir dos conhecimentos dos métodos, das técnicas de pesquisa e com os resultados que se encontram nas pesquisas científicas é possível criar os caminhos e adequações necessárias para o planejamento das aulas.

Com o direcionamento de estudos que vêm sendo realizado e com as vivências das salas de aulas das escolas públicas em que atuo e de onde venho compartilhando junto com os outros professores dos desafios educacionais sigo com as colaborações dos pesquisadores no intuito de ver o despertar dos interesses dos estudantes que venha a atender satisfatoriamente aos objetivos propostos para as aprendizagens e que proporcione um ensino de ciências mais significativo.

O objetivo deste artigo é refletir acerca das discussões realizadas pelos autores dos trabalhos científicos sobre o ensino por investigação, e também propor o método científico como estratégia de mediação das aulas teóricas e práticas a fim de, elucidar o ensino de ciências como o local de ações pedagógicas que colaborem com aprendizagens mais significativas dos estudantes no campo dos conhecimentos científicos.

O que os autores discutem a respeito do método científico no ensino escolar?

A educação¹ é o processo de construção de saberes que acontece a partir das inter-relações nos diferentes espaços de formação, isto inclui os espaços formais e os não formais de ensino e as vivências em diferentes locais que podem despertar novas construções.

Silva; Cunha (2012) mostram que há vários equívocos das concepções de professores sobre o método científico (MC). As representações que os professores fazem se relacionam com a maneira tradicional de pensar o método: laboratório, etapas, ênfase na observação, comprovação e a experimentação. Alguns professores destacam a importância dos conhecimentos prévios, a problematização e consideram que com a prática desta metodologia há

1 “Educação: do latim ‘educere’, que significa extrair, tirar, desenvolver [...] é atividade criadora, que visa levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais” (BRANDÃO 1981).

mais interesse dos estudantes nas aulas e há maior aprendizagem, porém não descartam o tempo que é necessário para a realização destas atividades e que a ausência deste se torna uma desvantagem, a falta da infraestrutura e de materiais. Apontam para a divergência de compreensões no que se refere ao método científico. Na visão de muitos professores, a ciência e o método científico apresentam um enfoque construtivista elaborando um conhecimento científico universal em que é exigida a neutralidade do pesquisador, enquanto que outros entendem que aceitar a ciência como histórica e socialmente construída não haveria neutralidade daquele que realiza a pesquisa, por ele já estar inserido no meio social do estudo realizado.

O pensar sobre o método científico nos faz ver que “a experimentação pode ser encontrada em diferentes materiais e espaços, muito além dos laboratórios científicos. Ela está em pôsteres, propagandas, sites, revistas, jornais, telas e escolas” (CARDOSO; PARAÍSO, 2015, p.300). O fazer ciência está além dos moldes usuais divulgados em meios de comunicação e os cientistas estão além da pessoa vestida de jaleco branco e que manuseia os mais diferentes e sofisticados equipamentos assim, a escola também é vista como local de privilégio para realização da prática do fazer ciência.

Segundo Andrade (2011), durante longo período na história da educação o método científico foi reproduzido como uma espécie de manual e receita a ser seguida nas escolas. Com o passar do tempo e os avanços educacionais, além da necessidade de se proporcionar um ensino contextualizado com as vivências humanas e com as aprendizagens escolares, conduziu-se de forma mais coesa a prática do método científico, isto se aproximou mais, do que hoje muitas escolas praticam. A intenção é possibilitar um aprendizado para além do que está posto como verdade única e absoluta, vista durante muito tempo pela sociedade, é possibilitar um ensino reflexivo e crítico que pode conduzir a várias interpretações.

Faz-se necessário desconstruir através das práticas pedagógicas e da utilização do MC a ideia de que para se construir e reconstruir conhecimentos a partir dele precisa-se dos laboratórios e mecanismos rígidos de análise. É importante que os envolvidos no processo educativo percebam que através das atividades colaborativas, o ensino e a aprendizagem se tornam mais dinâmicos e significativos e que a partir dos conhecimentos produzidos destas inter-relações haja constantes indagações, para assim, fazer surgir novos conhecimentos, já que não aceitamos mais a ideia de conhecimentos científicos acabados. A ciência renova-se e transforma-se a cada novo conhecimento produzido.

Para Silva; Martins (2003) não apresentar aos estudantes a ciência como algo atrativo, que pode ser compreendido por todos e nem apresentar os cientistas como semideuses abandona-se o risco de banalizá-la e de configurar o conhecimento científico como crença científica, que é aquela aceita como verdade incapaz de ser desprezada. Precisa-se colaborar com a construção de conhecimentos dos estudantes sobre o caráter real da ciência e de suas produções como construções importantes, para o momento a qual elas se destinam, podendo ser refutada a qualquer tempo.

Argumentamos que no discurso do ensino por experimentação aciona-se um conjunto de práticas e de técnicas para fazer aprender diferente e, assim, produzir um sujeito investigativo, o *Homo experimentalis*. Tal sujeito não é exclusivamente produzido no espaço escolar. Ele é produto de um investimento mais amplo que ganhou notoriedade na modernidade e tem se intensificado com o surgimento de múltiplos artefatos culturais. A escola, no entanto, tem ganhado destaque porque é, por excelência, uma maquinaria que engendra subjetividades modernas. (CARDOSO; PARAÍSO, 2015, p.302).

Em concordância com o autor sobre “[...] construir novas metodologias que auxiliem o aprendiz na percepção de seus processos de aprendizagem.” (PEIXOTO; SILVA; ROCHA, 2010, p. 11) destaca-se que não dá pra pensar em um ensino que continue nos moldes tradicionais, se preocupando com o fornecimento de informações para os estudantes, é preciso fomentar o ensino com estratégias para ressignificar as práticas educativas e proporcionar sentidos às aprendizagens construídas nestas relações de ações colaborativas, para que haja uma compreensão sobre o que é aprendido e a relevância que esta aprendizagem vai trazer para a vida fora dos muros escolares.

Com “a prática de ensinar Ciências por atividades investigativas vem assumindo historicamente a perspectiva de trazer a atividade científica dos cientistas para o ensino de ciências, em um movimento de aproximar os conhecimentos científicos dos conhecimentos escolares” (ANDRADE, 2011, p. 122). As práticas de ensino de ciências relacionadas aos métodos científicos estão ainda ligadas às concepções e às experimentações e pouco converge para as argumentações sobre o que está sendo apresentado como teoria. Assim, há dificuldades de novas construções/reconstruções dos conhecimentos que permanecem sendo considerados como absolutos e acabados.

Refletir sobre esta experiência nos permitiu identificar uma série de benefícios decorrentes do uso combinado de

estratégias metacognitivas, técnicas de mobilização e diários de campo, sob um viés construtivista. Percebemos ainda limitações importantes nestes procedimentos didáticos. Por um lado são técnicas pouco habituais que exigem do docente aprendizado adequado e por vezes demorado. Trata-se de aprendizado que além dos aspectos meramente técnicos, envolve certo grau de transformação pessoal (PEIXOTO; SILVA; ROCHA, 2010, p. 23-24).

Concordando com Cardoso; Paraíso (2015) é claro que a escola sozinha não dá conta da formação de sujeitos investigativos e nem tão pouco de ações investigativas, mas é nas situações cotidianas de onde vivem que estes sujeitos se despertam e são capazes de questionar as questões do seu meio social e do mundo em geral. A escola precisa estar atenta à diversidade de conhecimentos que chegam a ela, pois em muitas situações estudantes podem se sentir deixados de lado e desconsiderados por querer investigar o que aparentemente já tem respostas. Construir novos conhecimentos a partir do pensamento reflexivo e crítico no campo social, político, econômico e ético ainda é um entrave em nossa cultura escolar.

De acordo com Andrade (2011) quando intencionalmente iniciamos uma aula com indagações temos a possibilidade de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e, em uma ação mediadora conduzi-los a um pensamento reflexivo e crítico capaz de fazer com que eles reelaborem suas concepções a partir das percepções já existentes a fim de formular respostas a serem debatidas e conduzidas para a construção do conhecimento real a partir dessas vivências escolares.

O autor se baseia em Dewey para dizer que o método científico seria um modelo eficaz para utilizar as experiências dos estudantes para nos dar os caminhos a seguir neste mundo de constantes mudanças dos conhecimentos. “Assim, o conhecimento para Dewey busca, a partir da utilização do método científico, refletir a possibilidade de atuação em questões sociais e morais” (ANDRADE, 2011, p. 124, *apud* DEWEY, 1971).

Groto; Martins (2015) considera que no mundo contemporâneo certo status é dado a quem produz o conhecimento científico e a linguagem científica está presente por todo lado sendo considerada pelos diversos campos de decisão política, social, econômica e cultural.

Acredita-se na importância dos diferentes temas que desencadeiam o ensino por investigação nas vivências escolares, pois possibilitam discussões e simulações de situações reais que levam o indivíduo a pensar criticamente sobre estas dimensões fazendo com que de forma crítica e reflexiva consiga

direcionar seus conhecimentos para ações conscientes na tomada de decisões da vida que o cerca.

O ensino de Ciências por investigação vem se difundindo no contexto educacional brasileiro. No entanto, as perspectivas mais recentes dessa prática de ensino se estabeleceram a partir de novas leituras da concepção do que é ensinar por investigação concebida em momentos históricos diferenciados (ANDRADE, 2011, p. 132).

Os autores Groto; Martins (2015) apontam que os documentos oficiais da educação brasileira, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referendam essa importante dimensão do saber científico. Esses documentos reforçam a ideia de que conhecer sobre ciência dá a capacidade ao indivíduo de atuar na vida, exercendo sua cidadania.

Nas discussões de Silva; Laburú (2016) as concepções dos estudantes sobre a natureza da ciência é influenciada pelo ambiente de sala de aula e por professores, e que não se pode negar e nem deixar de criar as possibilidades que emergem das vivências humanas desses agentes do ensino e da aprendizagem.

A partir das problematizações advindas das relações de ensino é possível se construir o conhecimento, argumentos esses contrários ao que se propôs durante séculos de positivismo, que por indução formava o conhecimento científico e reproduzido através dos tempos. Durante muito tempo foi levada a ideia de que a ciência se constituía pela observação dos fatos. Atualmente, percebemos que o método científico pode se constituir a partir das diversas etapas sem necessária ordem específica. O conhecimento pode ser produzido tanto a partir de hipóteses como de um resultado obtido ou até mesmo da observação dos fatos, mas nada de forma engessada, vista em uma sequência a ser seguida.

Silva; Laburú (2016) nos diz que à medida que as discussões sobre o método científico foram se constituindo, foi se destacando o bom envolvimento do educador com essa estratégia de ensino, que primordialmente deve ser inspirada epistemologicamente para ministrar a proposta, e que também o professor goste da forma como ocorrerá a interação com os estudantes, persistindo mesmo diante dos problemas decorrentes de sua mediação entre o saber e o sujeito que aprende.

Estudos de Cortez; Kiouranis (2019) mostram que programas de formação docente podem contribuir para que futuros os professores compreendam de forma mais contextualizada e significativa sobre a ciência e que a partir

dela elaborem suas construções considerando o caráter subjetivo da ciência, valorizando a criatividade e imaginação do cientista no fazer científico. Atualmente, um dos grandes desafios da formação de professores contribuir de forma significativa para que estes sejam capazes de atuar criticamente com vistas a promover transformações na educação, no processo de construção da ciência, na influência social e cultural desse processo. Para isso, o autor ressalta a importância de observar a influência da natureza da ciência para a mudança das concepções tanto dos professores formandos quanto dos seus futuros estudantes. Sendo assim, discutir não apenas a ciência, mas sobre a ciência e seu processo de construção é muito significativo para desenvolver tanto em estudantes quanto em professores, uma compreensão mais elaborada da própria ciência.

Entender o método científico como uma possibilidade de construção de conhecimentos científicos e que perpassam os conhecimentos escolares é uma importante estratégia para o ensino de ciências, que possibilita o movimento da ciência e os consequentes avanços advindos desta metodologia didática.

METODOLOGIA

Esta pesquisa iniciou-se com uma revisão bibliográfica no banco de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO-Brasil), optou-se pelo portal:

[...] por ser um espaço de amplo alcance, fácil acesso e gratuito a periódicos indexados e reconhecidos academicamente, revelando-se uma rica fonte de busca que poderia ser mais utilizada para acessar conhecimentos por professores da educação básica (NASCIMENTO; CRUZ; BRAUN, 2017).

O presente estudo “trata-se de uma pesquisa qualitativa [...] trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009, p. 21) e “articulada ao tratamento quantitativo dos dados” (ANDRÉ, 2010).

Realizaram-se as buscas no portal SciELO- Brasil a partir dos seguintes descritores: Método Científico – Ensino Ciências (MC- EC), nesta busca encontrou-se 25 artigos. Leu-se todos os títulos, resumos e palavras-chave selecionando-se 10 artigos para leitura na íntegra, a fim de obter um maior aprofundamento e compreensão do estudo. Os artigos foram excluídos por se tratar da área médica, odontológica e área jurídica. Procedeu-se com as

leituras dos 10 artigos selecionados e descartaram-se mais dois artigos, um deles tratava de formação no nível de mestres e doutores, o que não foi proposto se tratar aqui, já que as compreensões estão em torno da educação básica e o outro, as discussões trazidas pelo autor se distanciam dos objetivos deste estudo. Finalizou-se com um total de oito artigos que estão fazendo parte das análises.

Procedeu-se com a leitura dos artigos considerando os pontos mais relevantes das discussões que os autores trazem em suas pesquisas e a partir das compreensões elaborou-se uma proposta de atividade para a aula prática (Anexo I).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos (A1-A8) foram selecionados no portal Scielo-Brasil e estão relacionados no Quadro 1, organizados pelo título, autoria e periódico de publicação na ordem em que apareciam no portal.

Quadro1. Artigos selecionados e analisados - Scielo-Brasil

ARTIGOS	TÍTULO	AUTOR (ES)/(AS)	PERIÓDICO
A1	Método científico e prática docente: As representações sociais de professores de ciências do ensino fundamental	SILVA, F.; CUNHA, A. M. (2012)	Ciência e Educação
A2	A teoria das cores de Newton: um exemplo do uso da história da ciência em sala de aula	SILVA, C. C.; MARTINS, R. A. (2003)	Ciência e Educação
A3	Dispositivo da experimentação e produção do sujeito <i>Homo experimentalis</i> em um currículo de ciências	CARDOSO, L. R.; PARAÍSO, M. A. (2015)	Educação em Revista
A4	Aprendizagem e metacognição no ensino de metodologia científica	PEIXOTO, M. A. P.; SILVA, M. A.; ROCHA, C. C. (2010)	Revista Ensaio
A5	Percursos históricos de ensinar ciências através de atividades investigativas	ANDRADE, G. T. B. (2011)	Revista Ensaio
A6	A literatura de Monteiro Lobato na discussão de questões acerca da natureza da ciência no ensino fundamental	GROTO, S. R.; MARTINS, A. F. P. (2015)	Revista Ensaio

ARTIGOS	TÍTULO	AUTOR (ES)/(AS)	PERIÓDICO
A7	Implicações epistemológicas da aplicação de um método investigativo em aula experimental no ensino médio	SILVA, O. H. M; LABURÚ, C. E. (2016)	Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias
A8	Concepções de Natureza da Ciência de futuros Professores de Química: reflexões a partir de um Programa de Formação orientado para a História e Filosofia da Ciência	CORTEZ, J. M.; KIOURANIS, N. M. M. (2019)	Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias
Total: 8 artigos			

Fonte: elaboração própria

Analisando os artigos, considera-se importante ressaltar as revistas que mais tiveram publicações entre os oito artigos analisados, destacam-se a Revista Ensaio / Belo Horizonte com três artigos representando 37,5 % de artigos publicados, seguida da Revista Ciência & Educação e Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, com dois artigos cada representando 25% de artigos selecionados e publicados na temática estudada. Estas revistas são consideradas A1 e A2 em educação definida pelo *qualis* CAPES.

Observou-se que as palavras chaves dos artigos analisados tratavam em sua maioria do ensino de ciências, natureza das ciências e método científico no campo das conceituações e de levantamento de ideias acerca da abordagem da temática.

Os resumos dos artigos selecionados para a pesquisa buscavam tratar da necessidade de assuntos relacionados às novas metodologias, sobre a conscientização dos estudantes no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem, das visões, representações, concepções do método científico e também da história e da natureza da ciência. Porém, foi observado que há pouquíssima ênfase nas propostas de ensino que abordem o método científico. Apenas dois artigos, representando 25% do total de artigos selecionados e analisados abordam propostas relacionadas ao ensino: Silva; Martins (2003) analisaram trechos do conhecimento científico na literatura de Monteiro Lobato. Groto; Martins (2015) abordam a temática de luz e cores de Newton como exemplo de questões a serem trabalhadas no ensino de ciências, utilizando como estratégia o método científico. Neste caso, são muitos os fatores que corroboram para o contrassenso de distanciamento da teoria e da prática que busque exemplificar através de propostas de atividades as discussões apresentadas por estes autores. Entre os fatores estão:

formação inicial e continuada de professores, falta de recursos didáticos, turmas lotadas, falta de tempo para o desenvolvimento das atividades, entre outros. Marsulo; Silva (2005) nos elucidam que o MC tradicional não poderia ser julgado como verdadeiro ou falso, pois no passado não era permitido afirmar que algo estivesse errado. Atualmente, o que podemos afirmar sobre o método científico é que ele nos permite múltiplas interpretações.

Proposta de atividade prática - o método científico nas aulas do ensino de ciências

A partir das reflexões sobre o que os autores discutem sobre o ensino de ciências por investigação e tendo em vista o que este estudo proporcionou quanto à compreensão de que há poucas propostas de ensino de atividades na perspectiva do ensino por investigação, propõem-se uma atividade de aula prática sobre Fotossíntese e a extração de clorofila (Anexo I).

O papel do ensino de ciências naturais no contexto escolar “[...] é o de colaborar para a compreensão do mundo e de suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do Universo” (BRASIL, 1997, p.15).

Compartilho da mesma ideia dos autores, “o professor [...] é um dos agentes fundamentais para que as mudanças na escola aconteçam, e esse processo parece estar relacionado ao próprio saber e prática docente [...]” (SILVA; NEVES, 2010, p.99).

Assim, como Carvalho (1993) considera-se que a qualidade da formação de professores se dá pela justaposição dos saberes acadêmicos e a prática docente, tendo a didática das ciências desempenhando o papel de articulação, desde que reúnam as diversas características destacadas pela pesquisa educativa.

Diversos estudos comprovam que as aulas práticas, aulas de campo e atividades interativas são recursos metodológicos importantes no processo de ensino e aprendizagem. “As atividades práticas são uma forma educativa de estimular a criatividade, a crítica e a reflexão no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um aprendizado mais significativo aos discentes” (COSTA; BATISTA, 2017) trazendo novos sentidos para o seu processo de escolarização.

Os resultados dos estudos de Lima; Garcia (2011) mostram que as aulas práticas são importantes tanto para o estudante quanto para os professores favorecendo o processo educativo de ensino e aprendizagem. Apontam que

não é necessário um local específico para que essas aulas sejam realizadas e consideram que o conhecimento a ser construído está por toda parte e pode ser bem aproveitado no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do tema deste estudo se dá por haver poucas pesquisas sobre método científico na área do ensino de Ciências, principalmente, quanto ao que se refere à apresentação de propostas de aulas. Vários autores reforçam a importância dos sentidos dado à educação através do processo de ensino.

Analisando o tempo dispendido para a elaboração deste estudo bibliográfico e da elaboração da aula prática, destaco a importância que deve ser dada ao planejamento das aulas, pois muito mais que iniciativa e empenho nas práticas pedagógicas estão evidentes as necessidades de garantias possibilitadas pelas políticas públicas que resguardem o direito tão fundamental e urgente que é o tempo destinado ao planejamento e estudos do professor para que atingir sucesso nas ações docentes e obter como resultado final as aprendizagens dos estudantes e assim, será possível a tão almejada educação de qualidade para todos.

Com as reflexões a partir deste estudo acredita-se que as aulas práticas e interativas, repensadas para tornar o ensino de ciências mais próximo das vivências dos estudantes, é uma possibilidade de contribuição epistemológica e também humana para os envolvidos nesta relação de ensino e aprendizagem. Deve-se dar atenção ao ensino por investigação que contemple nas ações pedagógicas o método científico, que além do desenvolvimento cognitivo na construção do conhecimento também colabore com o desenvolvimento das potencialidades gerais do indivíduo, gerando motivações e interesses por parte dos educandos.

A ação docente é nesse caso, uma proposta de intervenção no processo educativo e para que isso ocorra, é preciso que a formação docente esteja baseada também em conhecimentos filosóficos da natureza e história da ciência, conhecimentos que fundamentam uma prática voltada para a descoberta, para os questionamentos e construção de novos conceitos epistemológicos, acredita-se assim, que dotados de aprofundamentos de conhecimentos sobre a ciência possam ser capazes de inovar as suas práticas docentes. É no refletir sobre a própria prática que as ações docentes vão se moldando às necessidades educacionais (FREIRE, 2019).

Desta forma, “não se limita a ideia de que alguém transmite um saber a outro que supostamente não sabe. [...] A construção do conhecimento [...] se inscreve numa matriz de intercultura que potencia, reconhece e desenvolve os sistemas de conhecimento do aluno e do professor” (MARSULO; SILVA, 2005, p. 11) em uma ação educativa de aprendizagens contínuas.

Ao finalizar esta pesquisa no portal Scielo-Brasil, 25% dos artigos selecionados e analisados referem-se às propostas de atividades de ensino. Ênfase a necessidade de realizar pesquisas no campo do ensino por investigação, que apresentem sugestões de atividades com o uso da metodologia científica considerando a imaginação e criatividade dos agentes envolvidos no processo educativo e assim, tornar o fazer ciência algo motivador nas aulas das escolas brasileiras. Proponho, então, a outros pesquisadores novas investigações nesta abordagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, G. T. B. Percursos históricos de ensinar ciências através de atividades investigativas. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 121-138, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172011000100121&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 de mar. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. São Paulo: Papyrus, 2010. 128 p.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação?**. 57^a ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CARDOSO, L. R.; PARAISO, M. A. Dispositivo da experimentação e produção do sujeito homoexperimentalis em um currículo de ciências. **Educ.rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 299-320, Sept. 2015. Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300299&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 de mar. 2020.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: Tendências e inovações**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CORTEZ, J. M.; KIOURANIS, N. M. M. Concepções de Natureza da Ciência de futuros Professores de Química: reflexões a partir de um Programa de Formação orientado para a História e Filosofia da Ciência. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciências**, n. 14, dez. , p. 45-63, 2019.

COSTA, G. R.; BATISTA, K. M. A importância das atividades práticas nas aulas de ciências nas turmas do ensino fundamental. **REVASF**, Petrolina-PE, vol. 7, n.12, p. 06-20, abril, 2017.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO. M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GROTO, S. R.; MARTINS, A. F. P. A literatura de Monteiro Lobato na discussão de questões acerca da natureza da ciência no ensino fundamental. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte , v. 17, n. 2, p. 390-413, Aug. 2015 . Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172015000200390&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 de mar. 2020.

LIMA, D. B.; GARCIA, R. N. Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan./jun. , 2011.

MARSULO, M. A. G.; SILVA, R. M. G. Os métodos científicos como possibilidade de construção de conhecimentos no ensino de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vol. 4, Nº 3, 2005.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. Escolarização de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo a Partir da Análise da Produção Científica Disponível na SciELO Brasil (2005-2015). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 125, dez., 2016. ISSN 1068-2341.

PEIXOTO, M. A. P.; SILVA, M. A.; ROCHA, C. C. Aprendizagem e metacognição no ensino de metodologia científica. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v.12, n.1, p.11-26, Apr.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172010000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 de mar. 2020.

SILVA, C. C.; MARTINS, R. A. A teoria das cores de newton: um exemplo do uso da história da ciência em sala de aula. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 9, n. 1, p. 53-65, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 de mar. 2020

SILVA, F.; CUNHA, A. M.. Método científico e prática docente: as representações sociais de professores de ciências do ensino fundamental. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v.18, n.1, p.41-54, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 de mar. 2020.

SILVA, J. O.; NEVES, I. C.; (Org.). **Da Formação do Professor às Práticas Pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2010.

SILVA, O. H. M.; LABURÚ, C. E. Implicações epistemológicas da aplicação de um método investigativo em aula experimental no ensino médio. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, n. 1, v. 11, jul., 2016.

ANEXO I - PROPOSTA DE ATIVIDADE: FOTOSÍNTESE

Introdução

A fotossíntese é o processo de obtenção de energia para a sobrevivência dos vegetais. Para realizar a fotossíntese os vegetais contam com os fotorreceptores presentes nos cloroplastos, denominado clorofila. Em nossos estudos vimos que em função da clorofila, a cor da maioria das folhas é verde, como podemos observar nos jardins, em uma aula de campo ao ar livre, no quintal de muitas casas, nas praças da cidade, entre muitos outros locais, mas existem plantas que tem outra cor em suas folhas, assim como é o caso da Setecrésia (*Tradescantia pallida purpurea*) também conhecida como Trapoeraba Roxa, Coração Roxo, Trapoerabão e Trapoeraba.

Pesquise, pense e reflita!

Lembre-se que tudo que está sendo afirmado pode ser ou não verdadeiro, daí a importância das investigações no processo educativo.

A partir das afirmações abaixo e outras que possam surgir no decorrer das aulas, considere cada uma delas como verdadeiras ou falsas, justificando a sua resposta:

- A. Os vegetais com folhas roxas realizam fotossíntese.
- B. Todos os vegetais têm clorofila.
- C. A planta com folhas roxas não tem clorofila.
- D. A planta com folha verde só tem clorofila.
- E. Folhas verdes e roxas possuem clorofila
- F. A clorofila se apresenta em proporções iguais nos dois tipos de folhas.

Utilizam-se afirmações para levar o estudante a refletir sobre a forma como a ciência foi vista durante muito tempo, como verdade absoluta e inquestionável.

Espera-se que a partir dos questionamentos realizados pela professora e das afirmações propostas estabeleça-se uma ação colaborativa com os estudantes para a construção dos aprendizados. A partir destas problematizações emergidas das discussões a respeito das hipóteses, das observações que muitos estudantes já fizeram em suas vivências escolares

e/ou extraescolares e aos possíveis estudos anteriores sobre o assunto, o estudante possa refletir criticamente sobre o método científico. Como visto na revisão bibliográfica, o método científico não deve ser seguido como uma receita pronta, mas sim que possibilite a condução de um aprendizado significativo e a elaboração do conhecimento a partir da investigação. Ao final de todas as aulas teóricas e após os registros das argumentações e justificativas a partir das respostas falsas ou verdadeiras que os estudantes deram às questões pré-elaboradas, seguiremos com a proposta de aula prática de extração de clorofila.

A aula prática pode ajudar os estudantes a resolverem, refutando ou corroborando as afirmações que foram pré-elaboradas nas aulas teóricas.

Proposta de aula prática: extração de Clorofila

Objetivos

- Identificar a presença de Clorofila em plantas com folhas verdes e roxas.
- Debater sobre as argumentações e resultados encontrados.

Materiais

- Álcool 96° GL
- Folhas roxas (folhas de Setecrésia)
- Folhas verdes em diferentes tons
- Pilão pequeno
- 2 Potes para colocar as folhas trituradas
- 2 Vidros transparentes (pequenos)
- Conta gotas
- Tesoura sem ponta
- Papel filtro (cortado em tiras)

Procedimentos

1. cortar as folhas de setecrésia com a tesoura, em vários pedaços pequenos e também as folhas verdes (separá-las);
2. triturar as folhas verde, e com o pilão limpo triturar as folhas roxas;

3. com conta-gotas retirar um pouco do sumo das folhas verde e pingar na ponta da tira de papel filtro;
4. com conta-gotas retirar um pouco do sumo das folhas roxas e pingar na ponta da tira de papel filtro;
5. mergulhe a ponta da tira de papel com sumo verde no vidro contendo aproximadamente 50 mL de álcool;
6. mergulhe a ponta da tira de papel com sumo roxo no vidro contendo aproximadamente 50 mL de álcool;
7. aguarde cerca de 1 minuto e anote os resultados encontrados;

Debates e Conclusões

Compare os resultados encontrados pelo seu grupo com os demais grupos da turma, considere as discussões das aulas teóricas e juntamente com sua professora elabore um relatório com as construções efetivadas para registro, consultas e estudos posteriores. Com esta aula prática é possível utilizar o método científico sem segui-lo como uma receita pronta, onde nas indagações, nas argumentações, nas experimentações, nas observações e nas afirmações e/ou negativas pode-se consolidar ou não o conhecimento científico até que novas problematizações sejam trazidas para o debate e assim, construir o conhecimento escolar fundamentado no conhecimento científico.

Nas ações de ensino “pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 2019, p. 31).

RISCOS DE HEMORRAGIA NA GESTAÇÃO E NO PARTO E AS OPÇÕES TERAPÊUTICAS SEM HEMOTRANSFUSÕES

DANILO CÉSAR OLIVEIRA DE CERQUEIRA

Prof. Dr. IFAL/Murici, pós-graduando em Hematologia e em Direito Médico, danilo.cerqueira@ifal.edu.org.

RESUMO

Este trabalho é uma revisão bibliográfica sobre as principais doenças relacionadas à placenta que podem causar a morte materna no parto ou após o parto. Foram selecionadas 34 fontes de matéria por meio das seguintes plataformas online: Google acadêmico (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>), PubMed (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>) e Informações para médicos (<https://www.jw.org/pt/biblioteca-medica/>). Alguns indexadores utilizados na busca foram: acretismo placentário, placenta prévia, e eritropoetina. Os resultados desta pesquisa apontaram placenta acreta, placenta prévia e o descolamento prematuro da placenta como patologias obstétricas com elevado potencial letal para mães por ocasião do parto, no entanto, opções terapêuticas são práticas, facilmente disponíveis e incluem fármacos, técnicas e máquinas. Entre as principais estratégias clínicas para tratar essas doenças obstétricas estão: (1) diagnóstico de placentação anormal no pré-natal por meio de ultrassom ou ressonância magnética, (2) embolização profilática ou oclusão com balão intra-arterial, (3) terapia com eritropoetina (EPO) para tratar anemia, (4) realizar parto eletivo planejado com histerectomia no caso de hemorragia pós-parto muito intensa com atonia uterina, (5) programar equipamento de recuperação intraoperatória de células (cell saver) para a cesárea, (6) hemodiluição normovolêmica aguda, (7) fármacos oxitócicos, (8) preservação da normotermia, (9) prevenção e tratamento imediato de infecção e (10) aprotinina.

Palavras-chave: Acretismo Placentário, Placenta Prévia, Eritropoetina.

INTRODUÇÃO

A placenta prévia é um problema obstétrico sério que precisa ser tratado por equipes experientes. As morbidades associadas incluem hemorragia (anteparto, intraparto e pós-parto), aderência placentária anormal, necessidade de histerectomia cesariana e transfusão de sangue, septicemia e tromboflebite. Além disso, não se pode banalizar o potencial de desgaste emocional por parte da mulher envolvida, decorrente de episódios de sangramento vaginal intenso, necessidade de repetidas hospitalizações e preocupação com o bem-estar do bebê (OYELESE & SMULIAN, 2006).

O acretismo placentário geralmente está associado à placenta prévia, trata-se da invasão das vilosidades do músculo do útero, com maior risco de se apresentar em casos de uma ou mais cesarianas prévias, causa hemorragia obstétrica principalmente no terceiro trimestre. Os casos de hemorragia obstétrica secundária à placenta acreta geralmente são resolvidos por histerectomia, enfatizando a importância do diagnóstico do acretismo placentário no início da gravidez, oferecendo tratamento e redução da morbidade e mortalidade materna (MATAMOROS et al., 2021).

A placentação anormal - abrangendo placenta acreta, increta e percreta - é cada vez mais comum. No entanto, faltam ensaios clínicos randomizados e grandes estudos observacionais que possam ser usados para definir as melhores práticas, estratégias para melhorar o diagnóstico precoce, melhorar a preparação e coordenar o manejo periparto (BELFORT, 2010).

Outro distúrbio clássico na obstetrícia é o chamado “descolamento prematuro da placenta” (DPP), esta patologia é assintomática ou monossintomática, pode ser detectada por ultrassom e / ou cardiotocografia. Maia Filho & Mathias (1986) realizaram um estudo com apresentação de quatro casos observados em seus pacientes, com diagnóstico de DPP de evolução insidiosa, discreta perda sanguínea e excitabilidade uterina. Três das pacientes eram hipertensas. O diagnóstico foi estabelecido por meio de ultrassonografia única ou seriada e cardiotocografia. Nestes casos todos os recém-nascidos foram prematuros, mas os quatro sobreviveram.

Nas últimas décadas a preocupação com doenças transmissíveis tem aumentado o interesse em métodos para minimizar a transfusão de sangue durante cirurgias (GRANGE et al., 1998). O Ministério da Saúde (MS) do Brasil instruiu, por meio da portaria de consolidação Nº 5 de 28 de setembro de 2017, que toda transfusão de sangue traz riscos à saúde do receptor (artigo

6º) e que se deve diminuir o consumo de componentes de sangue doado (artigo 7º), por outro lado, nesta portaria o MS regulamentou procedimentos médicos que podem prevenir uma transfusão de sangue alogênico: hemodiluição (artigo 221) e recuperação intraoperatória de células (artigo 222) (BRAZIL, 2017).

Não houve decréscimo significativo no número de mortes maternas por parto no mundo nos últimos 40 anos e muitas mortes poderiam ter sido evitadas, hemorragias são atualmente as causas mais frequentes de morte de mães por ocasião do parto (ANDRADE et al., 2006). Esta revisão de literatura tem como objetivos: (1) fornecer explicações simples e diretas sobre os principais problemas de saúde relacionados à placenta na gestação e no parto, (2) ilustrar essas patologias com recursos visuais didáticos e (3) apontar instruções sobre a terapêutica sem transfusão de sangue.

METODOLOGIA

Este levantamento bibliográfico esclarece as patologias que são as principais causas de mortes maternas durante e após o parto. A coleta de dados foi realizada no período de 2 de abril a 11 de agosto de 2021. As buscas foram feitas nas seguintes plataformas: 1) Google acadêmico (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>), 2) PubMed (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>) e 3) Informações para médicos (<https://www.jw.org/pt/biblioteca-medica/>).

Nesta revisão de literatura foram selecionadas 34 referências das quais 75 % são artigos científicos publicados em revistas especializadas e quase 30 % são artigos dos últimos cinco anos. Os artigos mais antigos foram publicados em 1982, 1985 e 1991, por outro lado, os artigos mais novos foram publicados em 2019 e 2020. Os indexadores utilizados na pesquisa foram: acretismo placentário, placenta prévia, descolamento prematuro da placenta, hemorragia pós-parto e eritropoetina.

Este texto responde perguntas, tais como: Quais as principais patologias relacionadas à placenta que podem provocar hemorragias no útero? Que procedimentos e exames devem ser utilizados para um acompanhamento correto no pré-natal? Quais fármacos, técnicas e equipamentos podem minimizar o consumo de hemoderivados?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Acretismo placentário

A placenta tem duas funções fundamentais para o desenvolvimento saudável do feto durante a gestação: fornecer nutrientes e disponibilizar oxigênio, no entanto, na formação da placenta, logo no início da gravidez, ela pode crescer de modo anormal, criar aderências e até traspasar a parede uterina e na direção de órgãos adjacentes. Isso é chamado de acretismo placentário (Figura 1) e pode provocar nascimentos prematuros e hemorragias graves no momento do parto (FILIPE et al., 2018).

Figura 1. Tipos de acretismo placentário (Fonte: SCOPE GINECO, 2019)



No acretismo placentário a placenta pode ser classificada de acordo com sua inserção atípica, como: (1) Placenta Acreta quando a placenta se insere profundamente na decídua atingindo o miométrio (músculo uterino) apenas superficialmente; (2) Placenta Increta quando a placenta penetra mais profundamente no útero e atinge a camada muscular (miométrio) mais profundamente ou (3) Placenta Percreta quando a placenta ultrapassa a musculatura do útero, podendo comprometer órgãos vizinhos como a bexiga e o intestino (SANTANA et al., 2010).

De acordo com a Dra. Ivani Pires de Andrade Kehdi, ginecologista, quanto maior for a aderência da placenta na parede do útero e nos órgãos próximos, mais grave é o quadro e maior o risco à futura mãe porque a aderência dificulta que a placenta seja completamente expelida e compromete

a contração uterina e isto pode provocar hemorragia severa na hora do parto, além de risco de perda do útero. Idade materna avançada e existência de cicatrizes prévias no útero decorrentes de cesárea, retirada de miomas e curetagem aumentam o risco de desenvolvimento da doença (SCOPE GINECO, 2019).

1.1. Estratégias clínicas para evitar transfusão sanguínea no Acretismo Placentário

As principais estratégias citadas na literatura médica para acompanhar a gestante com acretismo placentário estão descritas abaixo (JWORG, 2017):

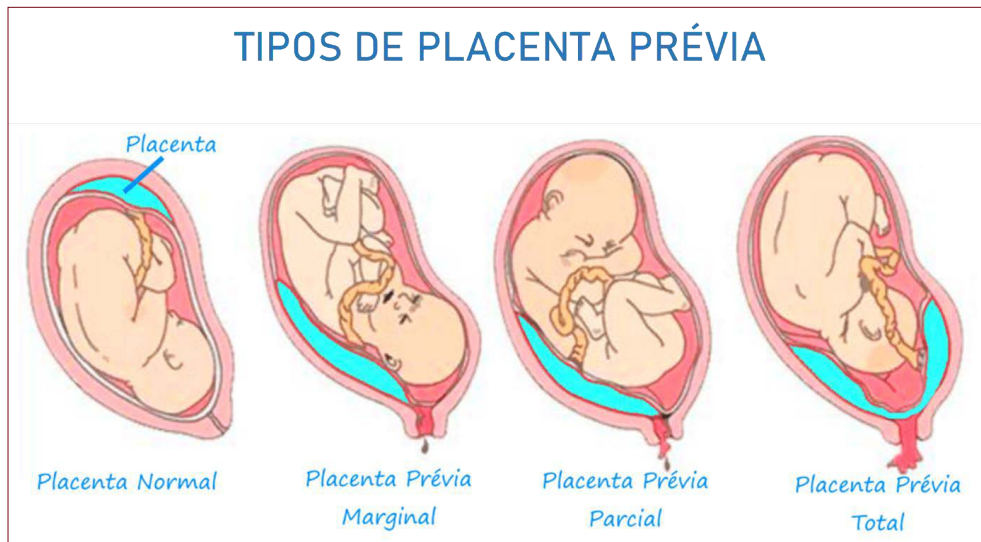
- I. Planejamento meticuloso:
 - a. Tratamento ideal inclui planejamento detalhado e colaboração de equipe cirúrgica multidisciplinar preparada e equipada para prevenir e tratar as emergências hemorrágicas (HARNETT et al., 2000);
- II. Detecção antenatal precoce de anormalidades da placentação:
 - a. Use ultrassom ou ressonância magnética (CHEN et al., 2002);
- III. Embolização profilática ou oclusão com balão intra-arterial (KIDNEY et al., 2001); IV. Considere usar terapia com eritropoetina (EPO) (SANTOS et al., 2019);
- V. Parto eletivo planejado: presença de equipe perita, equipamento e fármacos adequados.

2. Placenta Prévia

Placenta prévia pode ser definida como a patologia em que ocorre a implantação placentária no segmento inferior, distando no máximo 7 cm do orifício interno do colo do útero, compondo juntamente com o descolamento prematuro e a rotura uterina, causas de sangramento vaginal do terceiro trimestre de gestação. A placenta prévia pode ser classificada de acordo com a sua localização em relação ao colo do útero: (1) centro-total (recobre totalmente o orifício interno do colo do útero), (2) centro-parcial (recobre em parte o orifício interno), (3) marginal (fica na margem do orifício

interno do colo do útero) e (4) lateral (fica até 7 cm do orifício interno do colo) (CLAYDON & PERNOLL, 2004).

Figura 2. Placenta prévia (Fonte: DRAMORGANA, 2017)



Mulheres com parto cesáreo anterior têm sete vezes mais probabilidade de ter placenta prévia. Um histórico de curetagem ou evacuação intrauterina no contexto de placenta prévia aumenta a probabilidade de placenta prévia persistente quase 3 vezes (KING et al., 2020).

A gravidez com placenta prévia é um período considerado de risco com alterações fisiológicas e psicológicas, as principais possíveis complicações são: hemorragia grave, coagulação intravascular e infecções resistentes. Quando a placenta prévia é detectada no primeiro trimestre de gestação, pode ser realizado um acompanhamento médico e de enfermagem mais frequente do desenvolvimento do feto e assim prevenir as complicações (DE LIMA MAIA et al., 2020).

2.1. Estratégias clínicas para evitar transfusão sanguínea na Placenta Prévia

As principais estratégias clínicas para acompanhar a gestante com placenta prévia foram alistadas abaixo (JWORG, 2017):

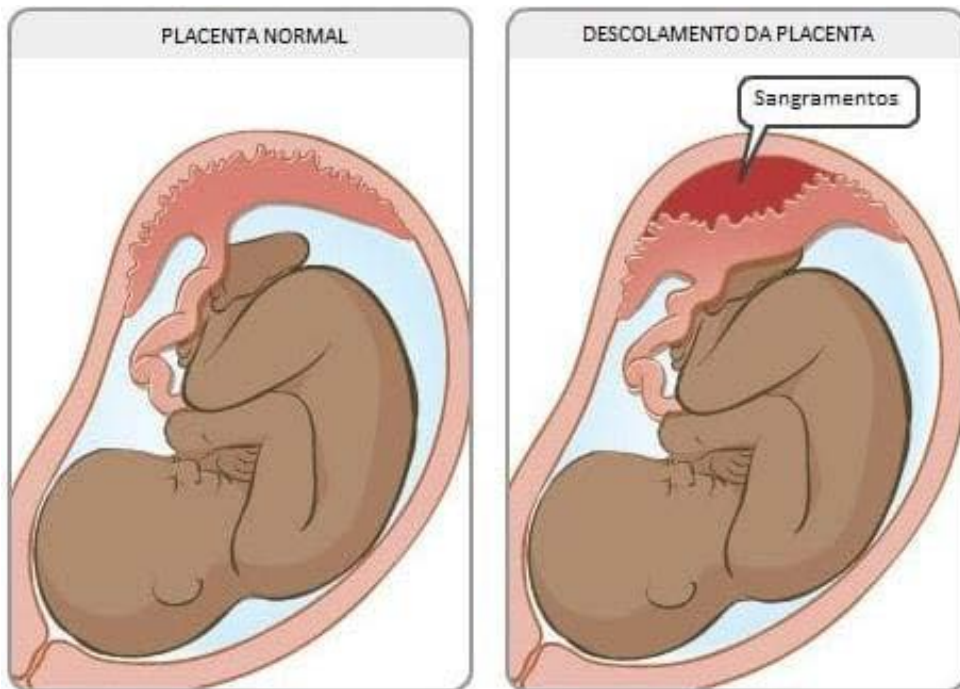
- I. Terapia precoce e agressiva com eritropoetina (EPO) no anteparto e no pós-parto.

- a. Otimização pré-operatória da massa eritrocitária em mulheres programadas para procedimentos associados ao risco de significativa perda de sangue (LARSON et al., 2001; ROCK & MEEKS et al., 2001).
 - b. Tem-se administrado EPO a pacientes grávidas no terceiro trimestre, a fim de aumentar a massa eritrocitária, sem quaisquer efeitos adversos maternos, fetais ou neonatais (SIFAKIS et al., 2001; KALU et al., 2002).
 - c. Se a hemoglobina da mãe for menor que 10 g/dL administrar EPO na dose de 300 - 500 UI/kg (ou 10.000 UI) via subcutânea ou endovenosa duas vezes por semana (SANTOS et al., 2019).
- II. Tratamento ativo (em vez de ficar na espera) caso haja sangramento contínuo, se começar o trabalho de parto, ou quando a paciente atinge 37-38 semanas de gestação.
- III. Garanta a disponibilidade de equipamento de recuperação intra-operatória de células (cell saver) para a cesárea.
- a. O parto cesáreo envolve risco maior de hemorragia pós-parto (HPP) em comparação com o parto vaginal e deve ser avaliado cuidadosamente para as mulheres que rejeitam a transfusão de sangue;
 - b. Providencie a presença de uma equipe perita, equipamento e fármacos apropriados;
 - c. Hemodiluição normovolêmica aguda (HNA) (GRANGE et al., 1998);
 - d. Tratamento agressivo da HPP (HORN et al., 2002);
 - e. Fármacos oxitócicos (ACHARYA et al., 2001);
 - f. Preservação da normotermia (HORN et al., 2002);
 - g. Prevenção e tratamento imediato de infecção (BAGRATEE et al. 2001).

3. Descolamento Prematuro da Placenta (DPP)

Descolamento prematuro da placenta (Figura 3) pode ser definido como a separação inopinada, intempestiva e prematura da placenta implantada no corpo do útero, depois da 20ª semana de gestação (SOUZA & CAMANO, 2006).

Figura 3. Descolamento Prematuro da Placenta (Fonte: FETALMED, 2020)



A hipertensão arterial materna é citada como o principal fator do determinismo do DPP, presente em cerca de 75% dos casos. No entanto, um estudo completo da etiologia do DPP classifica as causas em traumáticas e não-traumáticas. As causas traumáticas podem ser internas: cordão curto, movimentos fetais excessivos, retração uterina após o parto do primeiro gemelar, hipertonia uterina (primária ou por abuso de oitócicos), entre outras. E as causas traumáticas externas são restritas atualmente e associadas aos grandes traumas como um acidente grave (SOUZA & CAMANO, 2006).

As causas não-traumáticas de DPP são mais importantes, além da hipertensão materna outros fatores são citados frequentemente: multiparidade, idade materna avançada, passado obstétrico ruim, relato de DPP em gestação anterior, cesárea prévia, restrição do crescimento intrauterino, corioamnionite, gemelidade, diabetes melito, tempo prolongado de rotura de membranas, tabagismo, etilismo e uso de drogas ilícitas (KYRKLUND-BLOMBERG et al., 2001; LYDON-ROCHELLE et al., 2001).

3.1. Estratégias clínicas para evitar transfusão sanguínea no DPP

As principais estratégias citadas na literatura médica para acompanhar a gestante com DPP foram enumeradas a seguir (JWORG, 2017):

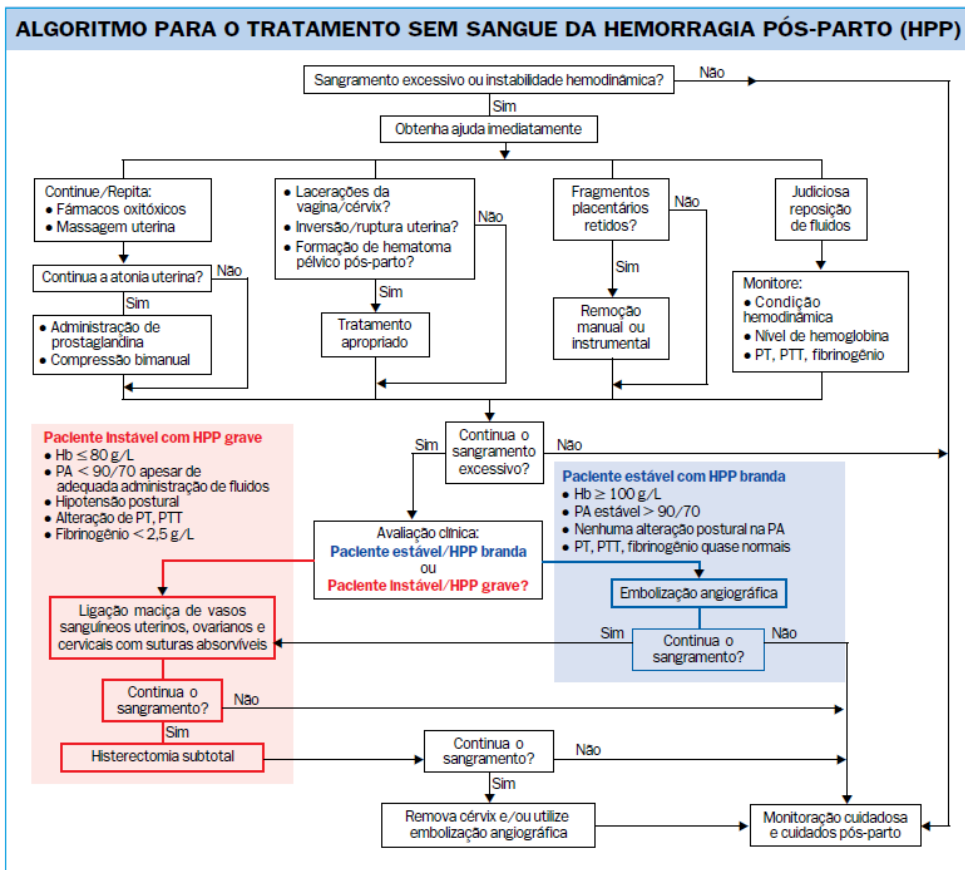
- I. Para descolamento placentário brando/moderado (grau I/II), aplicar tratamento padrão relacionado à gestação e ao parto;
- II. No caso de grave descolamento placentário (grau III):
 - a. Administrar oxigênio suplementar;
 - b. Judiciosa recuperação com fluidos;
 - c. Imediata amniotomia, para provocar ou acelerar o parto, seguida de infusão de oxitocina cuidadosamente monitorada;
 - d. Considerar uso precoce de aprotinina para tratar inércia uterina, acelerar trabalho de parto e prevenir ocorrência de coagulopatia (SHER & STATLAND, 1985):
 - i. Coagulopatia intravascular disseminada (CID) (RIEWALD, M. & RIESS, 1998):
 - a. Causas obstétricas da CID incluem o descolamento prematuro da placenta (DPP), a morte fetal intrauterina, o embolismo do líquido amniótico, as infecções gram-negativas e a eclampsia.
 - b. Hipovolemia ou hipotermia prolongada pode iniciar ou agravar a CID.
 - c. Urgente consulta médica/hematológica
 - d. Identifique e trate rapidamente o processo básico que provoca a coagulopatia (p. ex., a precoce evacuação do útero no DPP);
 - e. Usar fator VII recombinante ativado (r-FVIIa);
 - f. Usar concentrados de fatores de coagulação;
 - g. Usar crioprecipitados.
- II. Aprotinina foi citada como antifibrinolítico usado em casos de DPP:
 - e. Pode-se usar a aprotinina ou a desmopressina para controlar o sangramento devido à disfunção plaquetária induzida por fármacos (p. ex., devido a AAS, antibióticos beta-lactâmicos e antitrombóticos) (PETER et al., 2002);

- f. Tem-se comunicado que o uso eficaz da aprotinina no tratamento de sangramento obstétrico devido à fibrinólise associada ao descolamento prematuro da placenta (SUZUKI & KANAGAWA 1982).

4. Algoritmo para o tratamento sem sangue da hemorragia pós-parto (HPP)

Distribuído pelos Serviços de Informações sobre Hospitais das Testemunhas de Jeová no documento “Estratégias Clínicas para Evitar e Controlar a Hemorragia e a Anemia sem Transfusão de Sangue na Obstetrícia e Ginecologia” foi publicado um algoritmo com sugestão de tratamento de hemorragia pós-parto (Figura 4) (JWORG, 2017).

Figura 4. Algoritmo para tratar hemorragia pós-parto (Fonte: JWORG, 2017)



Os pacientes devem sempre consultar profissionais da área médica qualificados para obter aconselhamento sobre um determinado problema de saúde ou tratamento. Estas informações e referências servem para o uso apenas de profissionais da medicina, não fornece nenhum aconselhamento nem recomendação, não substitui profissionais da saúde qualificados (JWORG, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No acretismo placentário a placenta pode ser classificada de três formas diferentes: Placenta Acreta, Placenta Increta ou Placenta Percreta. Quanto maior for a aderência da placenta na parede do útero e nos órgãos próximos, mais grave é o quadro, nesses casos a placenta não é completamente expelida e compromete a contração uterina, isso pode provocar hemorragia severa na hora do parto. Fatores como idade materna avançada, cicatrizes prévias no útero decorrentes de cesárea, retirada de miomas e curetagem aumentam o risco de desenvolvimento desta doença.

O tratamento indicado para o acretismo placentário inclui planejamento detalhado e colaboração de equipe cirúrgica multidisciplinar, detecção por meio de ultrassom ou ressonância magnética, embolização profilática ou oclusão com balão intra-arterial, terapia com eritropoetina (EPO) e parto eletivo planejado.

Nos casos de placenta prévia geralmente acontece sangramento vaginal no terceiro trimestre de gestação. Existem quatro classificações básicas de placenta prévia: (1) centro-total, (2) centro-parcial, (3) marginal e (4) lateral. Nos estudos estatísticos três fatores foram apontados como causas da predisposição à placenta prévia: histórico de cesárea, curetagem ou evacuação intrauterina. Algumas terapêuticas sugeridas foram: terapia precoce e agressiva com eritropoetina (EPO) no anteparto e no pós-parto, equipamento de recuperação intraoperatória (cell saver), hemodiluição normovolêmica aguda, fármacos oxitócicos, preservação da normotermia e prevenção e tratamento imediato de infecção.

Por fim, o quadro clínico de descolamento prematuro da placenta (DPP) pode ser definido como a separação antecipada e prejudicial da placenta geralmente depois da 20ª semana de gestação com sangramento vaginal que pode ser intenso e exigir um parto prematuro para salvar o bebê e a mãe.

A causa mais importante para desencadear o DPP, citada na literatura em mais de 75 % dos casos, é a hipertensão materna, mas existem outros fatores como grandes traumas mecânicos, tabagismo e alcoolismo. Para tratar o descolamento prematuro da placenta com intenso sangramento vaginal tem-se sugerido: (1) administrar oxigênio suplementar, (2) judiciousa recuperação com fluidos, (3) imediata amniotomia, para provocar ou acelerar o parto, (4) considerar uso precoce de aprotinina para tratar inércia uterina, acelerar trabalho de parto e prevenir ocorrência de coagulopatia, (5) usar fator VII recombinante ativado (r-FVIIa) e (7) usar crioprecipitados.

REFERÊNCIAS

ACHARYA, G.; AL-SAMMARAI, M. T.; PATEL, N. A randomized, controlled trial comparing effect of oral misoprostol and intravenous syntocinon on intra-operative blood loss during cesarean section. **Acta Obstet Gynecol Scand**, v. 80, n. 3, pp. 245-50, 2001. Disponível em: <chrome-extension://dagcmkpagjilhakfdhnbomgmjdpkdklff/enhanced-reader.html?openApp&pdf=https%3A%2F%2Fobgyn.onlinelibrary.wiley.com%2Fdoi%2Fpdirect%2F10.1034%2Fj.1600-0412.2001.080003245.x>. Acesso em: 11 ago. 2021.

ANDRADE, A.; GUERRA, M.; ANDRADE, G.; ARAUJO, D.; SOUZA, J. P. Mortalidade materna: 75 anos de observações em uma maternidade escola. **Rev Bras Ginecol Obstet**, v. 28, pp. 380-7, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgo/a/mvC5pLGgYdtxN5PGT6TGKTj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BAGRATEE, J. S.; MOODLEY, J.; KLEINSCHMIDT, I.; ZAWILSKI, W. A randomised controlled trial of antibiotic prophylaxis in elective caesarean delivery. **BJOG**, v. 108, n. 2, p. 143-8, 2001. Disponível em: <https://obgyn.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1471-0528.2002.1022a.x?sid.nlm%3Apubmed>. Acesso em 11 ago. 2021.

BELFORT, M. A. Placenta acreta. **American Journal of Obstetrics and Gynecology**, v. 203, n. 5, pp. 430-439, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0002937810011592>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. (2017) Ministério do Estado da Saúde. Portaria de Consolidação nº 5, de 28 de setembro de 2017. Consolidação das normas sobre as ações e os serviços

de saúde do Sistema Único de Saúde. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em: ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpssp/bibliote/informe_eletronico/2017/iels.out.17/iels194/U_PRC-MS-GM-5_280917.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.

CLAYDON, C. S. & PERNOLL, M. L. Sangramento vaginal no terceiro trimestre. In: De Cherney AH, Nathan L. *Current obstetrícia e Ginecologia Diagnóstico e Tratamento*. Rio de Janeiro: McGraw Hill Interamericana do Brasil, 2004.

CHEN, Y.J.; WANG, P.H.; LIUWM. Placenta accreta diagnosed at 9 weeks' gestation. **Ultrasound Obstet Gynecol**, v. 19, n. 6, pp. 620-2, 2002. Disponível em: <https://obgyn.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1469-0705.2002.00707.x>. Acesso em: 11 ago. 2021.

DE LIMA MAIA, S. R.; DA SILVA MELO, L.; ALVES DA SILVA, L. K.; BOMFIM DE FRANÇA, A. M. Assistência de enfermagem à gestante com placenta prévia. **Revista Multidisciplinar em Saúde**, v. 1, n. 2, p. 43, 2020. Disponível em: <https://editoraime.com.br/revistas/index.php/remss/article/view/225>. Acesso em: 8 ago. 2021.

DRAMORGANA. Placenta Prévia – O que você precisa saber? 29 de maio de 2017. Disponível em: <http://site.dramorgana.com.br/wpcontent/>. Acesso em: 8 ago. 2021.

FETALMED. Descolamento Prematuro de Placenta. 14 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.fetalmed.net/descolamento-prematuro-de-placenta/>. Acesso em: 8 de ago. 2021.

FILIPPE, C.; LUGARINHO MONTEIRO, T.; CARVALHAS, J.; MÁRTIRES, E. Placenta Acreta: Hemorragia Massiva Inevitável. **Revista da Sociedade Portuguesa de Anestesiologia**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 81–85, 2018. DOI: 10.25751/rspa.14817. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/anestesiologia/article/view/14817>. Acesso em: 11 ago. 2021.

GRANGE, C. S.; DOUGLAS, M. J.; ADAMS, T. J.; WADSWORTH, L. D. The use of acute hemodilution in parturients undergoing cesarean section. **Am J Obstet Gynecol**, v. 178, n. 1, 156-60, 1998. Disponível em: [https://www.ajog.org/article/S0002-9378\(98\)70644-1/fulltext](https://www.ajog.org/article/S0002-9378(98)70644-1/fulltext). Acesso em: 11 ago. 2021.

HARNETT, M. J.; MILLER, A. D.; HURLEY, R. J.; BHAVANI-SHANKAR, K. Pregnancy, labour and delivery in a Jehovah's Witness with esophageal varices and thrombocytopenia. **Can J Anaesth**, v. 47, n. 12, pp. 1253-5, 2000. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF03019877>. Acesso em: 11 ago. 2021.

HORN, E. P.; SCHROEDER, F.; GOTTSCHALK, A. Active warming during cesarean delivery. **Anesth Analg**, v. 94, n. 2, pp. 409-14, 2002. Disponível em: https://journals.lww.com/anesthesia-analgesia/Fulltext/2002/02000/Active_Warming_During_Cesarean_Delivery.34.aspx. Acesso em: 11 ago. 2021.

KALU, E.; WAYNE, C.; CROUCHER, C. Triplet pregnancy in a Jehovah's Witness: recombinant human erythropoietin and iron supplementation for minimizing the risks of excessive blood loss. **BJOG**, v. 109, n. 6, pp. 723-5, 2002. Disponível em: <https://obgyn.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1471-0528.2002.01122.x?sid=nlm%3Apubmed>. Acesso em: 11 ago. 2021.

KIDNEY, D. D.; NGUYEN, A. M.; AHDOOT, D. Prophylactic perioperative hypogastric artery balloon occlusion in abnormal placentation. **AJR Am J Roentgenol**, v. 176, n. 6, pp. 1521-4, 2001. Disponível em: <chrome-extension://dagcmkpagjllhakfdhnbomgmjdpkdklff/enhanced-reader.html?openApp&pdf=https%3A%2F%2Fwww.ajronline.org%2Fdoi%2Fpdf%2F10.2214%2Fajr.176.6.1761521>. Acesso em: 11 ago. 2021.

KING, L. J.; MACKEEN, A. D.; NORDBERG, C.; PAGLIA, M. J. Maternal risk factors associated with persistent placenta previa. **Placenta**, v. 99, pp. 189-192, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0143400420302575?via%3Dihub>. Acesso em: 11 ago. 2021.

KYRKLUND-BLOMBERG, N. B.; GENNSER, G.; CNATTINGIUS, S. Placental abruption and perinatal death. **Paediatr Perinat Epidemiol**, v. 15, pp. 290-7, 2001. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1365-3016.2001.00352.x?sid=nlm%3Apubmed>. Acesso em: 5 ago. 2021.

JWORG. **Estratégias Clínicas para Evitar e Controlar a Hemorragia e a Anemia sem Transfusão de Sangue na Obstetrícia e Ginecologia**, 2017, p. 20. Distribuído pelos Serviços de Informações sobre Hospitais das Testemunhas de Jeová. Disponível em: <https://www.jw.org/pt/biblioteca-medica/estrategias-downloads/ob-gin-hemorragia-anemia/>. Acesso em: 01 jul. 2021.

LARSON, B.; BREMME, K.; CLYNE, N.; NORDSTRÖM, L. Preoperative treatment of anemic women with epoetin beta. **Acta Obstet Gynecol Scand**, v.80, n. 6, pp. 559-62, 2001. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11380294/>. Acesso em: 5 ago. 2021.

LYDON-ROCHELLE, M., HOLT, V. L., EASTERLING, T. R., MARTIN, D. P. First-birth cesarean and placental abruption or previa at second birth. **Obstet Gynecol**, v. 97, pp.765-9, 2001. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/?term=First-birth+cesarean+and+placental+abruption+or+previa+at+second+birth>. Acesso em: 11 ago. 2021.

MAIA FILHO, N. L. & MATHIAS, L. Descolamento prematuro da placenta crônico [Chronic premature detachment of placenta]. **Rev Paul Med**, v.109, n. 1, pp. 5-8, 1991. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1882174/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

MATAMOROS, A. K. S. M.; GONZÁLEZ, P. M. S.; RODRÍGUEZ, F. M.; CORRO, M. A. P. Acretismo placentario en gestaciones tempranas. Presentación de un caso. **Clínica e Investigación en Ginecología y Obstetricia**, v. 48, n. 3, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0210573X20301118>. Acesso em: 10 ago. 2021.

OYELESE, Y. & SMULIAN, J. C. Placenta previa, placenta accreta, and vasa previa. **Obstet Gynecol**, v. 107, n. 4, pp. 927-41, 2006. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16582134/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

PETER, F.W.; BENKOVIC, C.; MUEHLBERGER, T. Effects of desmopressin on thrombogenesis in aspirin-induced platelet dysfunction. **Br J Haematol**, v. 117, n. 3, pp. 658-63, 2002. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1046/j.1365-2141.2002.03460.x?sid.nlm%3Apubmed>. Acesso em: 11 ago. 2021.

RIEWALD, M. & RIESS, H. Treatment options for clinically recognized disseminated intravascular coagulation. **Semin Thromb Hemost**, v. 24, n. 1, pp. 53-9, 1998. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/?term=Treatment+options+for+clinically+recognized+disseminated+intravascular+coagulation>. Acesso em: 11 ago. 2021.

ROCK, W.A. JR.; & MEEKS, G. R. Managing anemia and blood loss in elective gynecologic surgery patients. **J Reprod Med**, v. 46, n. 5, pp. 507-14, 2001. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/?term=Managing+anemia+and+blood+loss+in+elective+gynecologic+surgery+patients>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SANTANA, D. S.N., MAIA FILHO, N. L., MATHIAS L. Conceito, diagnóstico e tratamento de placenta prévia acreta com invasão de bexiga: revisão sistemática da literatura. **Revista FEMINA**, v. 38, n. 3, p. 147-153, 2010. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0100-7254/2010/v38n3/a006.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2021.

SANTOS, A. A; ALANA, J.; SORIANO, S. **Tratamento de anemia e diretrizes para terapia com eritropoetina**, 2019, p. 7. Disponível em: <https://www.bloodless.com.br/wp-content/uploads/2019/12/protocolo-tratamento-de-anemia-e-diretrizes-para-terapia-com-eritropoetina.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SCOPE GINECO. **Acretismo placentário: patologia pode levar à remoção do útero**. 30 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.scopegineco.com.br/acretismo-placentario-patologia-pode-levar-a-remocao-do-utero/>. Acesso em: 08 ago. 2021.

SHER, G. & STATLAND, B. E. Abruptio placentae with coagulopathy: a rational basis for management. **Clin Obstet Gynecol**, v. 28, n. 1, pp. 15-23, 1985. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/?term=Abruptio+placentae+with+coagulopathy%3A+a+rational+basis+for+management>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SIFAKIS, S.; ANGELAKIS, E.; VARDAKI, E. Erythropoietin in the treatment of iron deficiency anemia during pregnancy. **Gynecol Obstet Invest**, v. 51, n. 3, pp. 150-6, 2001. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11306899/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SOUZA, E. & CAMANO L. Descolamento prematuro da placenta. **Revista Assoc. Med. Bras.**, v. 52, n. 3, pp. 125-7, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/dani/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/download.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2021.

SUZUKI, S. & KANAGAWA, Y. Treatment of obstetric disseminated intravascular coagulation. **Rinsho Ketsueki**, v. 23, n. 6, pp. 827-35, 1982. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/?term=Treatment+of+obstetric+disseminated+intravascular+coagulation>. Acesso em: 5 ago. 2021.

RODAS DE CONVERSA NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE O USO EXAGERADO DE INTERNET E SMARTPHONES

MÍSIA CAROLYNE PEREIRA DE MORAIS

Mestranda em Psicologia Social na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, misiacarolyne@uol.com.br;

LUDWIG FÉLIX MACHADO LEAL

Mestrando em Psicologia Social na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, psicologoludwigleal@gmail.com;

RESUMO

Objetivo: O presente trabalho se caracteriza como um relato de experiência, cujo objetivo é discutir o uso excessivo de internet e smartphones em adolescentes. **Metodologia:** foram promovidas rodas de conversa com turmas de 9º ano e ensino médio em uma escola privada na Cidade de Campina Grande – PB. As rodas de conversa fizeram parte da programação da campanha do setembro amarelo realizada todos os anos na escola em questão e promove um espaço de trocas de vivências para além da questão do suicídio em si, mas fomenta a discussão de temas relacionados a saúde mental em geral como via de trabalhar a prevenção a problemas mais graves como depressão e ideação suicida. **Resultados:** de acordo com a pauta promovida em cada turma foi perceptível como cada uma delas enfatizou algum determinado aspecto relacionado ao tema, a saber: mundo virtual e das aparências; a exclusão daqueles que não participam do mundo virtual; o uso problemático e excessivo das redes sociais; e a necessidade de ver o mundo de outras formas. **Conclusão:** ao psicólogo escolar, cabe o desafio de abrir espaço para que essas questões sejam discutidas. Pensando seu fazer também como uma prática educativa, convém pensa-la e exercê-la de forma criativa, não rejeitando todas as novidades que surgem com o avanço tecnológico exarcebado, mas se adaptando elas. Mais que estar ciente dessa realidade, é necessário, dentro do possível, estar inteirado sobre contexto de cada aluno, levando em conta o cenários sociais e políticos nos quais estes estão inseridos.

Palavras-chave: Psicologia escolar, Uso de smartphone, Internet, Roda de conversa.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se caracteriza como um relato de experiência, cujo objetivo é discutir o uso excessivo de internet e smartphones por adolescentes. Para isso foram promovidas rodas de conversa com turmas de 9º ano e ensino médio em uma escola privada na cidade de Campina Grande na Paraíba. As rodas de conversa fizeram parte da programação da campanha do “setembro amarelo” realizada todos os anos na escola em questão e promove um espaço de trocas de vivências indo além da questão do suicídio em si e fomentando a discussão de temas relacionados a saúde mental em geral como via de trabalhar a prevenção a problemas mais graves que levam a depressão e ideação suicida.

A escolha do tema para as rodas de conversa se justifica a partir do momento em que pesquisas mostram que o uso excessivo de internet e smartphones pode causar problemas físicos e psicológicos como: depressão, ansiedade, impulsividade e diminuição da capacidade social e ideação suicida. Entre os problemas físicos se destacam dores de cabeça, nos braços, no pescoço e as contraturas dos músculos dorsais. Além disso, merece destaque os problemas escolares relacionados como diminuição do desempenho dos alunos que fazem uso excessivo de aparelhos eletrônicos (SANTOS, et al., 2020; OLIVEIRA et al., 2020; CRUZ; BRAGATTO, 2021).

Atualmente, o Brasil possui um total de 236,2 milhões de celulares cadastrados (OLIVEIRA et al., 2020), ou seja, uma quantidade maior do que a população nacional, que corresponde a aproximadamente 207,7 milhões de habitantes (IBGE, 2018). Associado a isso, tem-se que de 10% da população já são considerados dependentes do uso de internet e smartphones (OLIVEIRA, 2013). Mesmo sabendo que qualquer pessoa poder estar exposta a essa dependência, a população jovem parece ser a mais vulnerável ao uso excessivo do smartphone. Os estudantes secundaristas e universitários acabam entrando no topo da lista dos mais propensos a sofrerem os efeitos negativos do uso exagerado do celular (HARTANTO; YANG, 2016; LARANJEIRAS et al., 2021), estes compõem as primeiras gerações de jovens e adultos que já cresceram com o acesso à internet e ao smartphone, podendo ser considerados, portanto, “nativos” do celular (FORGAYS; HYMAN; SCHREIBER, 2014).

O uso abusivo da internet faz com que os adolescentes não se desenvolvam de maneira saudável, o que pode ocasionar problemas na vida adulta. Isto pode provocar uma dificuldade em diferenciar a vida real da virtual.

Indo além, a geração Z tende a fazer uso da tecnologia para preencher o vazio deixado pelo isolamento social, principalmente em tempos pandêmicos (LARANJEIRAS, 2021). É perceptível uma grande adesão dos jovens na busca de informações rápidas e imediatistas para fins extremamente específicos. Ao invés de pedir informações aos seus familiares ou pessoas próximas, apegam-se às redes sociais, pois estas lhes dão a impressão de que não estão solitários e infelizes (CÁNOVAS, 2015).

É claro que a facilidade com que informações e serviços são compartilhados traz benefícios diversos, como disseminação de ideias, a comunicação, realização de compras e inúmeras outras atividades online. Apesar disso, uma das consequências negativas do aumento do uso e acessibilidade da internet é que os indivíduos que desejam causar danos a outras pessoa podem fazer isso de forma simples e muitas vezes anônima. Um desses comportamentos prejudiciais é o cyberbullying (BARLETT, 2019; SANTOS et al., 2021; LEAL et al., 2021). O cyberbullying é um fenômeno de violência entre pares, caracterizado pela repetição e relação desigual de poder, com o objetivo de causar danos como humilhação, calúnias, ameaças, chantagens, entre outros, e que acontece por meio de dispositivos eletrônicos e pela internet (OLWEUS; LIMBER, 2018).

Considerando o exposto, deve-se enfatizar que um aspecto importante relacionado ao aumento da violência virtual como o cyberbullying é o papel do tempo gasto online. Pesquisas mostram que quanto maior o tempo gasto, maior o risco de exposição aos conteúdos violentos, o que aumenta o risco de cyber vitimização (YUDES; REY; EXTREMER, 2020), o mesmo se aplica a jogos online (PRZYBYLSK, 2018). Tais resultados também são encontrados em outras pesquisas (TZANIPEPELASI, 2017; BARLETT; KOWALESKI, 2018; BARLETT; MADISON; HEATH; DEWITT, 2018).

O profissional da psicologia escolar não pode deixar esses dados despercebidos. É necessário que se crie ações para debater esses temas nas escolas levando em consideração o contexto de cada uma delas e adequando a discussão de acordo com a faixa etária. Sabe-se, como foi exposto, que o uso excessivo de celular está associado a prevalência de violência virtual e, conseqüentemente, a situações mais graves como o suicídio, tal como foi reportado nas diversas plataformas de mídia ao longo do ano de 2021. Portanto, escutar, acolher e orientar toda a comunidade escolar é imprescindível em um trabalho pautado na ética da prevenção em saúde mental. A seguir será descrito como se operacionalizou as rodas de conversa sobre uso excessivo de internet e smartphones em cada uma das turmas.

METODOLOGIA

Cada momento durou cerca de 50 minutos e contou também com a participação dos respectivos professores que cederam suas aulas em prol da atividade coletiva. A metodologia utilizada foi pautada na criação de uma atmosfera própria para que os alunos pudessem se expressar e opinar com respeito ao assunto. Sendo assim, foram expostos alguns slides contendo informações sobre o mundo virtual, o uso da internet e sua relação com a saúde mental seguidas de perguntas feitas com base no material. Lembremos aqui que essas rodas fizeram parte de uma série de atividades promovidas pela escola fazendo referência ao “Setembro Amarelo”. A proposta, nesse sentido, foi a de articular uma atmosfera de promoção de saúde mental e valorização da vida.

Com o caminhar da apresentação do tema pelos profissionais da psicologia e consequente participação por parte dos alunos, novos questionamentos e provocações foram criadas de forma a fomentar a discussão e participação de todos de modo a fazer com que os alunos escutem a si mesmos e aos outros, que suas angústias, inquietações e sofrimento sejam compartilhadas e uma escuta em grupo aconteça. Neste sentido, pode-se dizer que acreditamos que a escuta seria a “resposta transversal ao sofrimento escolar” (DUNKER, p. 113, 2020).

Compreende-se aqui que a prática de todo psicólogo em qualquer ambiente deve ser assegurada por uma escuta flutuante. A escuta flutuante possui um lugar central na psicologia e exige do profissional que esteja atento ao que é dito e também ao não-dito e passa despercebido por quem está sendo escutado, isso se refere ao enunciado e à enunciação. Nas falas direcionadas ao psicólogo, pode-se observar um ritmo próprio, cadência, intensidade diferenciada em alguns fonemas, excitação explícita em gaguejos ao pronunciar determinada palavra, o sentido duvidoso de uma frase mal elaborada, entre outros fenômenos de linguagem. Nada disso deve escapar da escuta flutuante (ALONSO, 1988).

O psicólogo, portanto, ao escutar aquele que fala também o ajuda a se escutar, pois quanto menos o sujeito se escuta, mais demanda ser escutado pelos outros. Nesse sentido, quanto maior o sofrimento apresentado, mais importante se faz que o sujeito se escute também. Por essa razão, a escuta profissional assume e valida que todo sujeito carrega consigo uma singularidade sobre suas questões (DUNKER; THEBAS, 2019).

É nessa perspectiva que o profissional da psicologia escolar deve planejar suas intervenções. Facilitar o acolhimento através da escuta flutuante é o primeiro passo para uma atuação transformadora. Para se fazer isso em um ambiente escolar é necessário um toque de criatividade, já que o trabalho feito fora das clínicas tradicionais foge do padrão de escuta individual e demanda novas e diferentes intervenções, visto que quando se está presente nas instituições o trabalho coletivo ganha uma grande importância. Desse modo, se operacionalizou as escutas em grupo considerando as particularidades de cada turma.

Para conduzir as escutas em grupo recorreu-se às estratégias de pontuação e retroação dos discursos. Segundo Quinet (2009, p. 52) “através de uma pontuação, [que] o discurso comum é transformado em manifestação do inconsciente”. A retroação, por sua vez, consiste em esmiuçar, pontuar, sublinhar, ritmar, pronunciar, destacando as sílabas ou os grupos de palavras, com intenção de ampliar os significantes. Quanto à pontuação, chamado por Lacan de “corte”, significa dar um basta à sessão, encerrá-la, no momento em que o analista, em um contexto clínico, julgar que dali há algo que deve ser elaborado de forma inconsciente. É o encontro forçoso com o real da palavra que toca no corpo. Tais estratégias, evidentemente, foram adaptadas ao contexto escolar e coletivo no qual foi desenvolvido o trabalho.

Isto dito, fica evidente que cada turma, apesar de ter sido exposta ao mesmo conteúdo acabou tomando uma trajetória diferente, gerando reflexões distintas e sendo atravessada de modo singular pela temática. Apesar dos diferentes desfechos as perguntas norteadoras dos quatro momentos foram basicamente as mesmas. Giraram em torno de que redes sociais eles usavam, quais eles gostavam mais, quais eles achavam mais prejudiciais. Os alunos foram perguntados ainda sobre como as redes sociais afetam a forma como vemos o mundo, como interferem nos afetos, crenças, produtividade e como eles próprios se viam nas redes sociais.

É válido lembrar que na época do evento, a escola em questão estava adotando um modelo híbrido de aulas. Sendo assim, os alunos participaram tanto de forma presencial como de forma online – neste caso, muitas vezes, por meio de mensagens de texto, o que trouxe para a roda de conversa uma dinâmica diferente em que em alguns momentos, essas mensagens eram lidas pelos psicólogos.

Participaram da roda de conversa as duas turmas do 9º ano e duas turmas do ensino médio, sendo elas a 1ª e 2ª série. Ao final de todas as atividades em cada turma foram feitas anotações em diários de campo que

serviram como embasamento para o desenvolvimento do presente trabalho. Para fins de melhor discussão dos resultados foi adotado para este trabalho um nome fictício para cada turma na seção seguinte, a saber: turma Christian Dunker, turma Clarice Lispector, turma Bauman e turma Paulo Freire. Desse modo serão exploradas as especificidades do trabalho realizado em cada uma delas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Turma Christian Dunker: Mundo virtual, mundo das aparências

A primeira turma da série de quatro, pode ser caracterizada como um grupo participativo, principalmente entre os meninos. Mesmo sem ter sido esgotados, os temas foram discutidos arduamente. Do começo ao fim da aula, a conversa foi preenchida com falas tanto dos alunos como da professora ali presente.

Chama atenção a forma como os adolescentes falaram sobre suas amizades virtuais. Apesar da maioria ter levantado a mão quando perguntados se tinham amigos na internet, quando convidados a falar sobre o assunto, eles comentaram como essas relações podem vir a ser enganosas e como a pessoa por trás do celular pode estar mentindo ou escondendo algo. “Nada substitui uma relação no mundo real” disse um aluno. Soares e Stengel (2019) em pesquisa sobre as amizades no ambiente virtual descrevem essas relações como pautadas em palavras-chave como liberdade, rapidez e perfeição. Ao passo que a internet leva a seu usuário uma gama de informações, as entrega de forma superficial. Isto também se aplicaria a essas relações.

Quando estimulados a falar sobre a imposição de uma felicidade nas redes sociais, eles citaram o Instagram como uma plataforma onde todos estão “felizes, bonitos e viajando”, isto traria uma impressão de que todos estão bem, o que de fato, não seria a realidade. Apesar de estarem cientes disso, eles disseram que isto acaba lhes afetando sim.

Nascimento (2018) ao fazer uma reflexão sobre a construção do bem-estar subjetivo, citando autores da sociologia como Simmel, explica que nossas representações de mundo são constituídas a partir de nossos vínculos sociais. A luz dessa ideia, fica clara a influência das redes sociais na subjetividade e conseqüente bem-estar daqueles que as compõe. No tocante a isto, Silva (2021) constata a necessidade de se pensar sobre essa busca

desenfreada pela aprovação do outro e de um padrão de vida que soa como inalcançável. Diante da inviabilidade da consumação desses desejos, esta busca se torna um fardo difícil de se levar, como bem podemos observar no discurso dos alunos.

Já no final da dos 50 minutos dessa aula, um dos participantes mais ativos da discussão, fazendo alusão ao fato das redes sociais serem uma vitrine de ilusões, diz que ele se mostra como alguém feliz e engraçado na escola, mas que em casa não é bem assim. Fica implícito que apesar de tentar demonstrar essa face extrovertida publicamente, tem algo ali que ele não compartilha, que ele não expõe e que talvez não se encaixe no que essa ditadura da felicidade nos impõe hoje. Essa felicidade que tem um caráter de urgência na sociedade atual tanto no mundo digital quanto no mundo real, pode e deve ser repensada tendo em vista a seu cunho mercantil, inclusive (SILVA, 2018).

A rejeição de sentimentos tidos como negativos em plataformas digitais pode ser considerada um tiro no pé. O não reconhecimento ou evitação deles tem repercussões em diversos níveis da vida tocando tanto em questões sociais e econômicas como na subjetividade (individualidade). Em entrevista dada para o coletivo Sinestéticas, a escritora Luisa Geisler fala sobre a importância de se abraçar – especialmente em tempos de pandemia - até mesmo a frustração, a desesperança, a tristeza para nos sentirmos melhores (DE CAMARGO SANTOS, 2020).

Turma Clarice Lispector: a exclusão daqueles que não participam do mundo virtual

Segunda turma do dia demorou um pouco mais para engatar a discussão, talvez em função das dificuldades técnicas enfrentadas pelos facilitadores com os equipamentos. Apesar disso, trouxe reflexões tão relevantes quanto as da primeira turma, a exemplo do sentimento de exclusão daqueles que não tem redes sociais.

Depois de muito incitados a falar, uma das alunas da sala falou como se sentia excluída por não participar de nenhuma rede social. “É como se eu nunca soubesse o que está acontecendo”. Esta seria uma das consequências do uso excessivo da internet: ela acaba permeando e se tornando uma extensão do mundo real. Quem não está na internet, tem dificuldade de se integrar no mundo real. A exclusão digital é um tema complexo que envolve diversas facetas, incluindo elementos como idade, classe social, econômica

e cultura. A despeito disso, importa assinalar que estamos falando de uma escola particular que comporta alunos que pertencem majoritariamente a classe média. É notório, no entanto, que as marginalizações e desigualdades do mundo concreto podem aparecer também na dimensão virtual (KNOP, 2017).

Talvez desigualdades citadas anteriormente não fiquem tão em evidência na escola particular, mas elas não podem deixar de ser lembradas. Um complemento importante veio de um colega que estava ao fundo da sala. Este falou sobre como a internet acaba se tornando uma ferramenta que faz com que seus usuários se esqueçam dos problemas e injustiças gritantes da vida real. “Ficamos cegos para tudo o que acontece ao nosso redor”, disse ele que exemplificou com a pobreza e situação socioeconômica do país no momento atual. Com efeito, estão excluídos da vida social e digital não só aqueles que optam por isso, como a aluna citada no início da sessão, mas também aqueles que não tem acesso à internet e dispositivos tecnológicos que acoplam as mídias digitais (COELHO; CONCEIÇÃO, 2021).

Esta turma em um outro momento depois deste encontro, quando perguntada sobre o que puderam refletir depois da conversa, falou sobre a importância do autocuidado e a necessidade de se afastar um pouco das redes sociais. Sobre isto, Cruz et al. (2017) ao promover uma conversa atravessada pela filosofia com adolescentes de uma escola pública, frisa a necessidade de um estímulo a uma reflexão cotidiana por parte dos alunos sobre sua saúde, seja biológica, psicológica ou social. É a partir desses estímulos que os adolescentes, que por si só, já possuem a uma capacidade de ponderação e análise, podem ressignificar e mudar certos comportamentos. Neste caso, só o fato de os alunos terem dado esse feedback e compartilhado suas impressões já podem ser considerados sinais de que aquele diálogo reverberou.

Turma Bauman: o uso problemático e excessivo das redes sociais

Essa turma na mesma direção que a outra precisou de um incentivo a mais para falar. Contou mais com os comentários dos adolescentes que estavam no modo virtual que em uma metalinguagem falaram sobre suas impressões sobre o mundo da internet usando a própria internet.

Nessa turma, foi central a discussão sobre o uso excessivo, sem limites das redes sociais de um modo que chega a atrapalhar o rendimento e

produtividade escolar. “Eu dou uma pausa nos estudos para dar uma olhada no celular e quando percebo já se passou uma hora”. Quando perguntados sobre como lidar com esse uso excessivo e quase automático do celular, um dos alunos respondeu que só conseguiu parar quando apagou as redes sociais. Questionado sobre essa solução “extrema” de se afastar totalmente das redes, o aluno argumentou que não existiria uma outra forma de lidar com isso.

A percepção subjetiva de dependência de internet já é apontada como um fator que está associado a menores índices de qualidade de vida de adolescentes e jovens adultos (PONTES; PATRÃO, 2014). O uso excessivo de internet está correlacionado ainda com maiores índices de depressão e ansiedade assim como uma menor autoavaliação no que diz respeito a qualidade de vida. Isto posto, importa ressaltar que apesar de não ser apontado como associado a menor produtividade, pesquisas apontam que o uso problemático de smartphone está correlacionado a problemas de sono, dificuldades de gerenciamento de tempo, conflitos em atividades do dia-a-dia e nas relações sociais (YOUNES et al., 2016; ELHAI et al., 2016)

Não obstante, pode-se dizer que cada caso pode e deve ser analisado individualmente e que tais resultados não devem ser generalizados (MOROMIZATO et al., 2017). Cabe, ao profissional da saúde, neste caso, o psicólogo abrir o diálogo sobre o assunto e escutar levando em conta as especificidades contextuais de cada aluno de modo a contribuir para uma mudança na forma como se lida com os dispositivos tecnológicos.

Outra questão que emergiu nessa sala foi a toxicidade das redes sociais. Com uma menção especial para o Twitter - citado não só nesta, mas também em outras turmas como a rede social mais tóxica. Os alunos justificaram esse apontamento explicando que nessa rede social em específico as pessoas se sentem à vontade para xingar umas às outras sem se preocupar com as consequências. Sobre o Twitter especificamente Fishborn (2020) explica em dissertação sobre o tema explica que essa violência tende a acontecer quando os usuários são movidos pela emoção e argumenta que seus resultados mostram “conflitos contemporâneos nas redes sociais como as dinâmicas de polarização, politização, bem como adesão a ideais punitivos, anti-jornalismo”. Atrelemos a este cenário uma falsa percepção de anonimato e uma sensação de que não haverá uma punição e estará montado o palco (BARLLET, 2019)

Uma aluna falou ainda sobre o padrão imposto pelos digitais influencers dentro da internet e confessou que houve uma época em que ela se

preocupava bastante em se encaixar dentro deste padrão. Prado” (2018) explica como esse padrão irreal de corpos é reforçado nas mídias sociais de forma a criar uma atmosfera em que a magreza, branquitude e a juventude são supervalorizados em detrimento de tudo o que é diferente. Não choca então, que trabalhos como os de Lira et al. (2017) – que entrevistaram estudantes de uma escola pública em São Paulo - revelem que 85,8% destas alunas não estão satisfeitas com seus corpos e que esta insatisfação está correlacionada ao uso das redes sociais.

Turma Paulo Freire: e a necessidade de ver o mundo de outras formas

O padrão imposto pelas redes sociais já discutido anteriormente foi abordado de uma forma mais profunda e detalhada entre as alunas da última turma que foram participantes assíduas dentro de todos os temas propostos. Os filtros usados nas redes sociais foram exemplificados como uma forma de ditar o que seria bonito ou não. As meninas falaram como aquilo fazia com que elas se sentissem mal consigo mesmas e como afeta a autoestima das pessoas que estão em contato constante. O padrão estético hegemônico que circula nessas redes sociais tende a reproduzir preconceitos sejam eles de forma direta ou indireta. Esta reprodução indiscriminada deste padrão branco, heteronormativo, abastardo financeiramente, sem dúvidas tem um impacto na formação subjetiva daqueles que não se encaixam nele (NASCIMENTO, 2020).

Apesar disso, essa turma conseguiu apontar formas saudáveis de usar a internet. Nesse caso, explicaram que era importante saber selecionar o conteúdo que teriam acesso. Muitos disseram que aprendem bastante sobre temas que normalmente não são falados na escola por acompanharem pessoas que falam sobre na internet. Baine e Sobral (2020), ao fazerem uma análise da comunicação através das redes sociais explicam que em oposição a este discurso hegemônico que reflete esse padrão estético idealizado, surgem também discussões que problematizam tal padrão. Dessa forma, pode-se dizer que devido a diversidade de usuários e corpos que existem na internet ainda é possível entrar em contato com um conteúdo mais crítico e ressignificar essa relação, por vezes, tão problemática que se tem com a autoimagem e padrões de beleza (SOUZA, 2020).

Sobre o uso desmedido do celular, alguns alunos dessa turma disseram que encontraram uma solução ao limitar o tempo de uso ao dia. Isto poderia

ser feito a partir do próprio aplicativo de celular que avisaria assim que este tempo fosse esgotado. Estudos recentes atribuem esse uso excessivo, seja de smartphones ou do próprio computador a uma tentativa de fuga de outros estressores, como demandas da escola, problemas familiares e preocupações relacionadas ao futuro. Tais excessos acabam desaguando muitas vezes em problemas de saúde mental como depressão, ansiedade e distúrbios de sono (NUNES et al., 2021; DEREVENSKY et al., 2019).

A soluções para esse problema parecem caminhar na direção do que os alunos comentaram, no sentido de se ter uma consciência do problema, falar sobre ele e lidar de uma forma diferente, saindo assim, do ciclo vicioso do mundo virtual. Por outro lado, Conte et al., (2019) frisam a potencialidade das ferramentas tecnológicas para produção de conhecimento e melhor aprendizagem contanto que seja feito de forma democrática. Este é um ponto sobre o qual a comunidade escolar pode e deve se debruçar.

O ódio destilado nas redes sociais também foi assunto entre os alunos desta sala. O Twitter e o Instagram foram apontados como os aplicativos mais problemáticos. Os alunos lamentaram que eles fossem palco para demonstração de tanto preconceito e falaram sobre a necessidade do cuidado com a demasiada exposição. Por outro lado, foi frisado que todos tem direito de postar o que bem entendem e que a vítima desse tipo de violência nunca é a culpada. Neste ponto, é válido salientar a relevância deste tipo de discussão na escola e a necessidade de uma prática voltada para uma consciência crítica e cidadã, visando uma mudança seja de perspectiva, seja de comportamento (MARTÍN-BARÓ, 1996). Nada mais justo e democrático que fazer este trabalho em grupo de modo que todos possam ser ouvidos e a troca seja mais ampla fazendo-se assim um trabalho não só de reabilitação, mas de promoção e prevenção em saúde mental (PEREIRA-SILVA et al., 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dunker (2019), ao refletir sobre a comunicação em ambiente digital, fala sobre uma diminuição no nível de intimidade. O interlocutor perde “corpo” - entonação, pausas, ritmo, expressões faciais/corporais são todos exemplos de elementos que se perdem no mundo digital - e com isso, o diálogo interior é potencializado. Em outras palavras, há um excesso de criação de ambas as partes em um esforço para se “encorpar” aquele com quem se está se comunicando.

Este é um exercício que se pauta em um ideal bastante individualista e que dá vazão a falhas na entrega das mensagens, já que qualquer informação que falta naquilo que o interlocutor envia, é preenchido por quem recebe a partir de suas próprias concepções.

Este excesso de espelho (hiperindividualização) é um dentre tantos impasses que a vida virtual nos trás, mas parece estar no cerne da discussão por dizer bastante sobre o espírito de nossa época. O imperativo de produtividade, o excesso de informações, a superficialidade com que as relações se dão, a liquidez de nossos laços, a busca por um prazer e aprovação neste narcisista palco virtual se unem a essa hiperindividualização e paradoxalmente produzem sujeitos sozinhos. Este palco virtual é também paradoxalmente uma grande fábrica de violências várias e conseqüentemente de problemas de saúde mental.

As queixas, angústias e inquietações trazidas pelos alunos são um retrato e demonstração dessas violências e de como o elas podem afetar as relações na escola, a subjetividade e bem estar dos sujeitos que ali circulam. A escola é um reflexo desse *modus operandi* virtual. Ao psicólogo escolar, cabe o desafio de abrir espaço para que essas questões sejam discutidas. Pensando seu fazer também como uma prática educativa, convêm pensa-la e exercê-la de forma criativa, não rejeitando todas as novidades que surgem com o avanço tecnológico exarcebado, mas se adaptando elas. Mais que estar ciente dessa realidade, é necessário, dentro do possível, estar inteirado sobre contexto de cada aluno, levando em conta o cenários sociais e políticos nos quais estes estão inseridos. Acima de tudo, é preciso incentivar a “curiosidade como inquietação indagadora” (FREIRE, p. 32, 2004).

É indispensável pensar esse incentivo a criticidade e não reprodução de discriminação como uma promoção de cidadania. É marcante ainda a interdependência entre política, educação, saúde mental e bem estar. Um está intrinsecamente entrelaçado ao outro de uma forma que não há como se desenvolver um ambiente saudável sem qualquer um destes elementos. Por conseguinte, a coletividade e senso de grupo, são fundantes para uma prática que vise tirar estes sujeitos da solidão e individualismo quase que mecânica que circula junto aos discursos que dominam o mundo da internet.

As práticas grupais como as rodas de conversa promovidas para os alunos são uma oportunidade de se materializar e mostrar para o (s) outro (s) aquilo que muitas vezes está apenas na esfera do pensamento (fantasias). Para além disso, estes momentos viabilizam não só uma circulação de sentidos, mas uma identificação e possível troca de repertório. É um trabalho

subjetivo tanto de cunho grupal quanto individual. É com o circular da palavra que os muros do discurso interior são ao menos reduzidos e a solidão da era virtual se desfaz promovendo o encontro. Neste encontro, a capacidade de comunicação mais completa e concreta se potencializam criando formas alternativas de se viver a realidade e lidar com as demandas externas e internas.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Silvia Leonor. **A escuta psicanalítica**. São Paulo: Pulsional. 1988.

BARLETT, Christopher Paul. **Predicting cyberbullying: Research, theory, and intervention**. Cambridge, MA: Elsevier Academic Press, 2019.

BARLETT, Christopher Paul; KOWALEWSKI, Douglas; KRAMER, Sarah; HELMSTETTER, Kaitlyn. Testing the Relationship Between Media Violence Exposure and Cyberbullying Perpetration. **Psychology of Popular Media Culture**. v. 8, n. 3, p. 280–286, 2019. doi:

BARLETT, Christopher Paul; MADISON, Cory; BAILEY, J. Heath; DEWITT, Caroline. Responsibly: A Correlational Examination of Technology Access and Time Spent Online in the Barlett Gentile Cyberbullying Model. **Computers in Human Behavior**, p. 1-25, 2018

CÁNOVAS, Guillermo. Cariño he conectado a los niños. Ed. Mensajero. España. Bilbao. 2015.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; RIOS, Míriam Benites. Ressonâncias das tecnologias digitais na educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 1, p. 31–45, 1 jan. 2019.

COUTINHO, Luciana Gageiro; ROCHA, Ana Paula Rongel. Grupos de reflexão com adolescentes: elementos para uma escuta psicanalítica na escola. **Psicologia clínica**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 71-85, 2007.

CRUZ, Daniel Marinho Cezar; BRAGATTO, Renata Lemes.. Nomofobia: o telefone celular, o uso do tempo e o desengajamento ocupacional. **Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.**, v. 2, n. 5, p. 143-152, 2021.

CRUZ, Sônia Aparecida Belletti; GUEDES, Clarissa Caniato; RIGO, Eduardo Fernando. Filosofia na escola: a busca do autoconhecimento e autocuidado na adolescência. In: EDUCERE: Congresso Nacional de Educação, IV, 2017, **artigo publicado em anais**. Curitiba, p. 22346- 22355, 2017.

DE CAMARGO SANTOS, Taynnã. A distopia em tempos de pandemia: Entrevista com Luisa Geisler. **Revista 2i: Estudos de Identidade e Intermedialidade**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 245-247, 2020.

DEREVENSKY, Jeffrey; HAYMAN, Victoria; GILBEAU, Lynette. Behavioral Addictions: Excessive Gambling, Gaming, Internet, and Smartphone Use Among Children and Adolescents. **Pediatric Clinics of North America**. v. 66, n. 6, p. 1163-1182, 1 dez. 2019.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação** – Coleção Educação e Psicanálise, vol. 1, São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

DUNKER, Christian; THEBAS, Claudio. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

ELHAI, Jon. et al. Problematic smartphone use: A conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology *Journal of Affective Disorders* **Journal of Affective Disorders**, p. 251-259. 1 jan. 2017.

FORGAYS, Deborah Kirby; HYMAN, Ira; SCHREIBER, Jessie. Texting everywhere for everything: Gender and age differences in cell phone etiquette and use. **Computers in Human Behavior**. v. 31, p. 314-321, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HARTANTO, Andree; YANG, Hwajin. Is the smartphone a smart choice? The effect of smartphone separation on executive functions. **Computers in Human Behavior**. v. 64, p. 329-336, 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2017.

KNOP, Marcelo Ferreira Trezza. Exclusão digital, diferenças no acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação: questões conceituais, metodológicas e empíricas. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, v. 5, n. 2, p. 39, 3 abr. 2018.

LOPES, Andressa Pereira; LARANJEIRAS, Ana Letícia Canuto; NEVES, Reyniel Wandebil Sobrinho; ALENCAR, Valéria Viana. O uso excessivo das tecnologias digitais e seus impactos nas relações psicossociais em diferentes fases do desenvolvimento humano. **Caderno de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde - UNIT - ALAGOAS**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 166, 2021.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 2, p. 7-27, 1997.

MOROMIZATO, Maíra Sandes et al. O Uso de Internet e Redes Sociais e a Relação com Índícios de Ansiedade e Depressão em Estudantes de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 41, n. 4, p. 497–504, dez. 2017.

NASCIMENTO, Álvaro Botelho de Melo. REDES SOCIAIS E BEM-ESTAR: laços sociais e a felicidade pessoal. **Ciência & Trópico**, v. 42, n. 2, 2018.

NASCIMENTO, João Marcelo Santos Silva do. **Padrões Hegemônicos de Beleza, sua Disseminação através do Instagram e Consequências para Prática Clínica: Um Recorte Étnico-racial**. Orientador: Ana Flávia do Amaral Madureira. 2020. TCC (Graduação) - Curso de Psicologia, Ciências da Educação e Saúde - FACES, Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, Brasília, 2020.

NUNES, Paula Pessoa de Brito et al. Factors related to smartphone addiction in adolescents from a region in Northeastern Brazil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 2749-2758, 2021. LIRA, Ariana Galhardi et al. Uso de redes sociais, influência da mídia e insatisfação com a imagem corporal de adolescentes brasileiras. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 66, n. 3, p. 164–171, 1 jul. 2017.

OLIVEIRA, Monique. Vítimas da dependência digital. Disponível em: < https://istoe.com.br/326665_VITIMAS+DA+DEPENDENCIA+DIGITAL/>. Último acesso em 16 out. 2021.

OLIVEIRA, Thyciane Santos, NETO, Manoel Pereira Rocha, BARRETO, Laís Karla da Silva, BRITO, Lydia Maria Pinto, PINHEIRO, Leonardo Victor de Sá. “Tenho celular, logo existo” um estudo da nomofobia na formação de futuros gestores. **Revista de Administração Unimep**, v. 18 n. 1, 2020.

OLWEUS, Dan; LIMBER, Susan P. Some problems with cyberbullying research. **Current opinion in psychology**, v.19, p. 139-143, 2018.

PEREIRA-SILVA, Nara Liana et al. O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 407–415, 2017.

PONTES, Halley; PATRÃO, Ivone. An Exploratory Study on the Perceived Motivations Underpinning Excessive Internet Use Among Adolescents and Young Adults. **Psychology, Community & Health**, v. 3, n. 2, p. 90–102, 22 jul. 2014.

PRADO, Ana Carolina Moreira Rocha. **A busca pelo corpo perfeito: uma análise crítica acerca do papel midiático na construção do ideal de beleza**. 2018. 20 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

QUINET, Antonio. **As 4+1 condições da análise**. 12.ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

SANTOS, Gabriel.; DOS SANTOS, Felipe; ROCHA, Aline; DA SILVA, Thiago. Utilização de aprendizagem de máquina para a identificação de dependência em aparelhos celulares com foco em casos que possam causar reprovação e evasão. In: ESCOLA REGIONAL DE COMPUTAÇÃO CEARÁ, MARANHÃO, PIAUÍ (ERCEMAPI), 8., 2020, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020.

SILVA, Gabriella Carvalho. **Narrativas sobre o corpo no instagram: os discursos de aceitação corporal como contraponto à imposição do padrão de beleza**. Orientador: Andrea Meyer Landulpho Medrado. 2019. TCC (Graduação) - Curso

de Comunicação Social, Instituto de artes e comunicação social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SILVA, Marina da Conceição. Relação entre redes sociais e autoestima. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 4, p. 417–439, 30 abr. 2021.

SOARES, Samara Sousa Diniz; STENGEL, Márcia. Entre as amigas perfeitas e virtuais, o sujeito adolescente. **Tempo psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 195-223, dez. 2019.

SOUZA, Ana Paula Gomes de. **Das Vénus ao movimento de aceitação corporal: a ressignificação do padrão de beleza feminino nas plataformas digitais brasileiras**. 2020. Tese de Doutorado.

TZANI-PEPELASI, Calli et al. Cyber-Bullying And Children's Unmonitored Media Violence Exposure. **Assessment and Development Matters**, v. 9, n. 4, p. 2-6, 2017.

YOUNES, Farah et al. Internet addiction and relationships with insomnia, anxiety, depression, stress and self-esteem in university students: A cross-sectional designed study. **PLoS ONE**, v. 11, n. 9, 1 set. 2016.

SABERES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA VIVÊNCIA EM UM GRUPO COLABORATIVO DE FORMAÇÃO E PESQUISA EM MATEMÁTICA

KARINE KÉVINE DA ROCHA SOUSA

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, karine.kevine@aluno.uece.br;

LARISSA ELFISIA DE LIMA SANTANA

Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, larissa.santana@uece.br;

KARYNA RÉGIA TELES ALVES

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, karyna.teles@aluno.uece.br;

MARCILIA CHAGAS BARRETO

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC, marcilia.barreto@uece.br;

RESUMO

Este artigo aborda saberes constituídos por professores do Ensino Fundamental participantes de um grupo de formação e pesquisa colaborativa cearense, cujo objetivo é analisar como os processos formativos contribuem para a reelaboração de práticas pedagógicas acerca da matemática escolar. Tomando como objeto de estudo o grupo colaborativo, foram analisadas respostas de sete professores referentes às Atividades Reflexivas elaboradas ao final de cada encontro formativo. Através desta análise, percebemos nas reflexões expostas pelos professores que foram construídos saberes sobre: o modo de abordar conteúdos matemáticos em sala de aula; os processos de aprendizagem dos estudantes; importância da colaboração em meios formativos; a própria formação do professor de matemática; conteúdos e teorias abordados nos encontros do grupo. Nossos resultados indicam o potencial do trabalho em grupos colaborativos, tomando o cotidiano da escola, da sala de aula e das políticas públicas educacionais como palco para o desenvolvimento de processos formativos.

Palavras-chave: Pesquisa Colaborativa, Formação de professores de Matemática, Saberes Docentes, Colaboração, Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

Este texto aborda os saberes constituídos por professores do Ensino Fundamental participantes de um grupo colaborativo de pesquisa e formação em matemática. Assim, decorre das ações realizadas no âmbito da pesquisa intitulada Formação Colaborativa de Professores que Ensinam Matemática (FORPEM), cujo objetivo é analisar o processo de formação colaborativa realizado por professores de Instituições de Ensino Superior (IES) e do Ensino Fundamental, com vistas à reelaboração de práticas pedagógicas acerca da matemática escolar.

O FORPEM é uma pesquisa/formação desenvolvida em rede sob a coordenação de duas docentes da Universidade Estadual do Ceará - UECE (Campus de Fortaleza e Itapipoca) e uma do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE (Campus Fortaleza) em colaboração com professores de escolas de Educação Básica de Fortaleza e Itapipoca e estudantes de graduação¹ e pós-graduação.

A pesquisa colaborativa é entendida em nossas ações como “prática social empreendida pelos pesquisadores e professores com o objetivo de melhorar ou modificar a compreensão de determinada realidade [...]” (IBIAPINA, 2008, p.15). A colaboração se caracteriza pela negociação entre os partícipes na qual não há espaço para relações de opressão e poder, nesse sentido, pesquisar colaborativamente requer estabelecer diálogo entre dois pontos de vista: o da academia e do professor da Educação Básica. Com essa compreensão, o FORPEM constitui-se simultaneamente como pesquisa e formação, uma vez que um dos princípios centrais para a colaboração, conforme Ibiapina (2008), é investigar a própria ação educativa para nela intervir.

Neste texto o foco recai sobre reflexões e saberes de docentes do Ensino Fundamental participantes do FORPEM. Esses saberes são identificados no contexto de um grupo colaborativo, pelas escritas de sete professores nas Atividades Reflexivas propostas ao final dos encontros formativos mensais do FORPEM. Essas atividades são realizadas para registrar reflexões instigadas pelas leituras, discussões e práticas.

1 Os estudantes de graduação que compõem o FORPEM são bolsistas de extensão, iniciação científica, monitoria, alunos de TCC e voluntários com interesse em participar do grupo.

Tendo por base a premissa da colaboração, a organização didático-pedagógica do FORPEM se dá da seguinte forma: acontece um encontro mensal com todos os integrantes para a realização de estudos; a metodologia do encontro é planejada previamente por um grupo de coordenação formado por voluntários; os planejamentos tomam como ponto de partida as escritas de todos os participantes do encontro na Atividade Reflexiva respondida ao final do encontro anterior. Assim, esses registros se constituem tanto como dados de pesquisa como enquanto instrumento para avaliar o processo formativo individual e coletivo (SOUSA, SOUSA e BARRETO, prelo).

Com essa compreensão, neste texto analisamos saberes profissionais construídos junto ao grupo e relatados por professores de matemática, participantes do FORPEM. Consideramos o professor, como um profissional que reflete e constrói diariamente sua prática ao se deparar com a realidade. Desse modo, buscou-se evidenciar nos resultados aqui apresentados como os professores participantes de um grupo colaborativo de formação/pesquisa refletem sobre suas práticas e sua formação. Os achados e reflexões expostos partem de discussões coletivas do grupo FORPEM, embora sejam aqui interpretadas e redigidas pelas autoras deste texto.

METODOLOGIA

Este estudo fez opção por uma abordagem qualitativa, isto é, ela “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2006, p.21). A perspectiva qualitativa considera a existência de uma articulação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, um vínculo subjetivo entre o meio e o indivíduo que não pode ser traduzido em números.

O estudo tem como lócus a pesquisa FORPEM, iniciada em 2019, contando atualmente com 23 membros: 5 professores do Ensino Superior (onde uma também é aluna de doutorado); 7 professores da Educação Básica, 3 dos anos iniciais e 4 dos anos finais do Ensino Fundamental); 2 alunos de mestrado; 7 alunos da graduação (um da licenciatura em Matemática e seis da Pedagogia).

Como já mencionado, foi utilizado como instrumento de construção de dados, a Atividade Reflexiva. Um documento produzido ao final de cada encontro formativo do FORPEM no qual todos os participantes tecem reflexões sobre suas aprendizagens naquele dia. Este instrumento é preenchido por meio de um formulário *Google*, composto por seis questões.

O documento tem como objetivo registrar, fundamentalmente, a percepção dos participantes acerca das contribuições do encontro para as suas próprias aprendizagens.

O instrumento toma por base seis questionamentos norteadores, mas para a construção deste texto voltaremos o foco da análise para duas delas, quais sejam: 1) Quais as minhas aprendizagens a partir do trabalho realizado no encontro de hoje? 2) Quais as contribuições do grupo para a reflexão sobre a minha sala de aula e prática de ensino?

As análises apresentadas neste texto são referentes ao ano de 2020, considerando o total de 8 encontros formativos mensais realizados. Para esse período, o grupo colaborativo escolheu como tema de seus estudos as quatro operações fundamentais, iniciando pelas Estruturas Aditivas, tomando por base a Teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud. Ao longo das discussões, os sete professores cujos escritos estão aqui analisados serão referidos pelas siglas P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7.

Importante ressaltar que todos os colaboradores autorizaram a utilização dos dados presentes nos documentos por eles preenchidos. Cabe destacar que os termos de consentimento livres e esclarecidos – TCLE necessários para a participação dos docentes neste estudo é o mesmo da Pesquisa FORPEM, registrado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP/UECE), sediado em Fortaleza-CE.

Formação inicial e continuada de professores de Matemática e sua contribuição para constituição de saberes docentes

As pesquisas recentes que têm foco nos saberes e práticas que emergem dos processos formativos voltados para o professor que ensina matemática têm evidenciado duas perspectivas: a formação inicial e a continuada. Essa afirmação, se baseia no que pode ser visualizado na literatura ao investigar produções recentes sobre a formação do professor que ensina matemática, o desenvolvimento profissional docente, os saberes docentes e articulação desses aspectos com a pesquisa colaborativa.

No que diz respeito aos estudos que têm como foco os saberes constituídos na formação inicial para a docência encontramos contribuições como as de Oliveira e Fiorentini (2018), que buscaram descrever o pensamento, os saberes e as práticas que vêm sendo mobilizados, produzidos e desenvolvidos pelos formadores de professores que atuam na disciplina de Didática

Especial de Matemática em cursos de licenciatura em Matemática. Os autores realizaram uma entrevista com dez formadores atuantes na disciplina de Didática Especial de Matemática (ou equivalentes) em cursos de licenciatura em Matemática.

Os resultados da pesquisa de Oliveira e Fiorentini (2018), apontam que os professores formadores consideram que a Didática tem importância fundamental na formação do professor de matemática, mas ainda falta clareza sobre o papel dela na tessitura curricular do curso como um todo. De modo geral, o estudo conclui sobre o distanciamento entre o trabalho feito na disciplina (na universidade) e as atividades de estágio, decorrentes de questões curriculares que dificultam um trabalho articulado, compromete ou até inviabiliza a análise das práticas.

Também com preocupações relativas às disciplinas integrantes dos cursos de licenciatura em Matemática, Verrengia e Pavanello (2018) desenvolveram um trabalho que teve por objetivo analisar se e como as disciplinas de Teoria e Prática Pedagógica I, II, III e IV do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Maranhão - UEM contribuem para a formação do futuro professor de Matemática. As pesquisadoras observaram 54 aulas de quatro docentes, das supracitadas disciplinas. Ao analisar as formas de interação estabelecidas entre professores e alunos, foram identificados três padrões de comunicação: direcional (aluno como ouvinte), semiestruturada (aluno responde a boas perguntas) e reflexiva (encerram-se processos reflexivos entre professor e aluno). Entretanto, há predominância de interações em que o professor expõe conceitos e considera o aluno com ouvinte passivo, trazendo a necessidade de reflexões sobre esses aspectos nas instituições formadoras de professores.

Ainda com foco na formação inicial do professor de matemática, Souza e Almouloud (2019), mostram o significado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID para estudantes, futuros professores em formação na Licenciatura em Matemática. Foi realizada uma análise documental, de acordo com as informações contidas nos Relatórios do PIBID no período de 2012 a 2013. Nos resultados, os autores identificaram que o programa é compreendido como um espaço que possibilita a integração e/ou cooperação entre universidade-escola, fazendo com que os futuros professores tenham oportunidade de construir novos conhecimentos durante sua formação. Além disso, a participação no PIBID motivou os alunos da Educação Básica a darem continuidade nos estudos, a participarem das aulas com mais entusiasmo e conseqüentemente obtiveram melhores resultados.

Olhando também para os aspectos que motivam estudantes de licenciatura em matemática, Volkman, Pereira e Luccas (2019) analisam as concepções que estudantes têm acerca de sua preparação para a docência. Participaram do estudo 39 licenciandos do quarto ano do curso de Licenciatura em Matemática. Os resultados apontaram que as concepções dos estudantes acerca da sua formação docente não os preparam totalmente para o exercício da docência; que não há uma articulação entre as disciplinas pedagógicas e específicas; e que há uma disputa entre campos de conhecimento. Tais achados se justificam pelo fato de que os formadores procuram legitimar suas posições por meio do acúmulo de capital científico e buscam valorização para as suas áreas de conhecimento e para suas produções em detrimento das necessidades formativas dos estudantes.

Quanto a formação docente continuada, Teixeira (2020) investigou quais experiências um professor de Matemática deve vivenciar em uma formação continuada para selecionar e dirigir situações de aprendizagem com vista a desenvolver o raciocínio combinatório de seus alunos por meio da proposição de problemas de contagem, de modo a compreender as dificuldades que eles enfrentam para ajudá-los a superar essas dificuldades. Para isso, realizou a observação de 20 professores participantes de uma formação continuada. Os dados obtidos na pesquisa mostraram que o grupo utilizou nas situações de aprendizagem propostas, majoritariamente, o componente algorítmico, fazendo menção ao componente formal sempre que sentiam necessidade ou precisavam justificar o uso de uma fórmula para obter a solução, além de terem feito muito pouco uso do aspecto intuitivo para encontrar a solução em um pequeno universo de problemas, dentre a grande totalidade de problemas que foram propostos.

Ainda com foco na formação continuada, Santana, Alves e Nunes (2015) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar as reflexões dos professores a respeito da aplicação da Teoria dos Campos Conceituais durante um processo de formação continuada que abordou o trabalho com conceitos das Estruturas Aditivas nos anos iniciais. A pesquisa teve como finalidade principal desenvolver uma formação colaborativa com professores da educação básica e pesquisadores, visando à construção de propostas, com possibilidade de serem implementadas na sala de aula. A análise das reflexões feitas pelas professoras, no relatório final, revela que, para elas, a aplicação dessa teoria durante o processo formativo proporcionou reflexões a respeito da forma de desenvolver o processo de ensino, além de dar suporte para a

construção de atividades que dão sentido à operação matemática, possibilitando compreender as relações envolvidas nos conceitos.

Também com interesse em aspectos colaborativos, Nogueira e Moura (2021) objetivaram explicitar as ações do projeto Estudos Colaborativos em Educação Matemática (ECEM), desenvolvido no âmbito do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Pernambuco - UPE/Campus Petrolina, refletindo sobre seus impactos e desdobramentos no processo de desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática de escolas públicas de Petrolina. No ano de 2016 foram realizadas ações do projeto de maneira presencial. Posteriormente, em 2017, as atividades começaram a ser desenvolvidas de forma híbrida, continuando do mesmo jeito em 2018, porém, agora, dando prevalência aos encontros presenciais. Os resultados revelam que a perspectiva das parcerias colaborativas engendradas pelo projeto tem contribuído para a consolidação de novos modos de ensinar e aprender Matemática na escola básica. A partir da colaboração, os professores passaram a lidar com o planejamento e a gestão do currículo de Matemática de outros modos. Entenderam que é necessário refletir sobre o seu fazer pedagógico e investir no seu desenvolvimento profissional.

Ao pôr em perspectiva os estudos aqui apresentados, percebemos que as preocupações com a formação inicial e continuada do professor que ensina matemática apontam que a aproximação entre a universidade e a escola com projetos e iniciativas como o PIBID e pesquisas colaborativas, se mostram como uma alternativa para construir novos significados para os processos formativos. Nesse sentido, a seguir discutiremos sobre os pressupostos da perspectiva colaborativa para pesquisa e formação de professores.

A colaboração como lócus de Formação e Pesquisa

A discussão proposta por Ibiapina (2008) acerca da Pesquisa Colaborativa se inicia na conceituação de Pesquisa-ação. A autora conceitua a pesquisa-ação como uma prática de investigação que privilegia os processos de intervenções e que tem como foco transformar determinada realidade, dando protagonismo aos sujeitos que dela participam. Ela ainda enfatiza que essa conceituação supracitada teve destaque na década de 1980.

Dito isso, prossegue seu raciocínio tendo como base os estudos de Carr e Kemmis (1988), que explanam três tipos de modalidades de investigação-ação: a pesquisa-ação técnica; a pesquisa-ação prática; e pesquisa-ação emancipatória. Na pesquisa-ação técnica a comunicação e informação são

predominantes, já a pesquisa-ação prática surge como uma alternativa de superação à perspectiva técnica, nela a cooperação predomina mais que a colaboração, e possui como objetivo aprofundar a compreensão e interpretação da prática docente com a intenção de fortalecer os profissionais (IBIAPINA, 2008). Essa vertente tem como defensores nomes como Freire (1997), Stenhouse (1996), e Zeichner (1993). A última perspectiva chamada pesquisa-ação emancipatória confere o sentido de colaboração. Conforme Ibiapina (2008, p.17) “[...] a pesquisa-ação somente pode ser considerada emancipatória quando é colaborativa”. Ou seja, as decisões são tomadas coletivamente, a colaboração é predominante e há revalidação dos conhecimentos teóricos e práticos por meio da reflexão crítica.

Para Ibiapina (2008, p.41) “colaborar não significa cooperar, tampouco participar, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa”. No sentido etimológico, o prefixo *co* significa ação conjunta, e *laborare* significa trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim (FIORENTINI, 2004), ou seja, na colaboração os indivíduos se apoiam e trabalham conjuntamente, tendo como foco os objetivos em comum estipulados e negociados pelo grupo.

Na área da educação, dando ênfase à docência, a pesquisa colaborativa propicia condições para que os professores vivenciem e participem de projetos de pesquisa que objetivam buscar soluções para determinados aspectos de suas práticas profissionais que lhes preocupa e que considerem problemáticos. Ela é concebida como “[...] prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional” (IBIAPINA, 2008, p. 23), ou seja, desenvolver investigações de modo colaborativo significa conectar professores de Instituições de Ensino Superior e da educação básica em projetos comuns que propiciem benefícios à escola e ao desenvolvimento profissional docente.

Se olharmos a pesquisa colaborativa na perspectiva da formação docente como um jogo de quebra-cabeça, é possível visualizar algumas de suas peças que quando encaixadas vão compondo sua forma. Analogamente, podemos supor que cada peça do quebra-cabeça é um elemento que, com suas características básicas, faz parte do desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa, como: a aproximação entre a escola e a universidade; o fim das relações de poder institucionalizadas; a sensibilização dos colaboradores; o

diagnóstico das necessidades formativas; a negociação dos espaços, tempos e ações de modo coletivo; o fortalecimento da prática reflexiva (IBIAPINA, 2008).

Uma das características da Pesquisa Colaborativa na formação de professores evidenciadas por Ibiapina (2008) é a aproximação da universidade com a escola básica, logo, se tem como colaboradores professores da educação superior e professores da educação básica. Nesse sentido, é através dessa aproximação que se constituem as propostas de grupos colaborativos, no qual cada participante possui seu papel contributivo, ressaltando que “[...] colaborar não significa que todos devam participar das mesmas tarefas e com a mesma intensidade, mas que sobre a base de um projeto comum, cada partícipe preste sua contribuição específica, isto é, contribua para beneficiar o projeto” (IBIAPINA, 2008, p. 31-32). Ou seja, todos os sujeitos envolvidos pesquisam a partir de suas práticas, conhecimentos e perspectivas sociais.

O professor da IES possui o papel de mediador, isto é, ele é responsável por organizar e fazer intercâmbios de ideias, fortalecendo o apoio mútuo entre os docentes e os encorajando a participar da dialogicidade. Os professores da educação básica, por sua vez, possuem o papel de colaboradores, portanto, ficam responsáveis por compartilhar significados, vivências, concordâncias e divergências de opiniões entre pares, e aceitando responsabilidades durante o percurso colaborativo, “nesse sentido, esses dois mundos, o da prática e o da pesquisa, convivem sem necessariamente se unir” (IBIAPINA, 2008, p. 33).

Tomando por base os aspectos acima, este escrito está contextualizado na pesquisa FORPEM, já mencionada, iniciada em março de 2020. Antes da pandemia de Covid-19 os encontros formativos da referida pesquisa estavam previstos para acontecerem separadamente em duas escolas parceiras nos municípios de Itapipoca e Fortaleza, sob a mediação de um Professor de IES. Entretanto, com a chegada da pandemia de Covid-19, o contexto formativo teve que se readaptar e por decisão do grupo, amparados pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE, nº 05/2020, que possibilita oportunidades remotas no âmbito educacional à Pandemia de Coronavírus, os encontros formativos passaram a ser feitos em ambientes virtuais mediados por dispositivos tecnológicos.

Neste sentido, observando as características da aproximação entre escola e universidade e os papéis dos sujeitos na pesquisa FORPEM, Sousa, Sousa e Barreto (no prelo) destacam que no grupo FORPEM se oportuniza a organização coletiva do projeto e a negociação de responsabilidades nas

reuniões de planejamento e nos encontros formativos. A partir dessa premissa é possível fazer as negociações de espaços, tempos e ações, como também visualizar a quebra de hierarquias verticalizadas, pois cada momento é mediado por diferentes membros (professores do Ensino Superior, professores da Educação Básica, alunos da graduação e pós-graduação).

Assim, para o FORPEM, a base para o processo formativo são os processos de reflexão individuais e coletivos. Freire (1996) considera a reflexão crítica como peça fundamental da formação docente. Neste sentido, os processos formativos pautados na perspectiva da Pesquisa Colaborativa, apresentam-se como possibilidade de promoção da reflexão crítica visando à ressignificação da prática pedagógica. No FORPEM, busca-se identificar as diferentes reflexões críticas de cada sujeito a partir de um instrumento intitulado Atividade Reflexiva. Neste instrumento, logo após a realização do encontro formativo, registram-se as compreensões e reflexões de cada integrante, como também as percepções, análises, sentimentos e sugestões acerca dos encontros (SOUSA; SOUSA; BARRETO, no prelo).

É com base nas Atividades Reflexivas, instrumento acima descrito, que teceremos reflexões sobre saberes explicitados por docentes da Educação Básica ao refletir sobre possíveis aprendizagens ou inquietações provenientes das ações realizadas no âmbito do FORPEM.

Que saberes podem ser constituídos em um grupo colaborativo de Formação em Matemática?

No ano de 2020 o grupo FORPEM organizou suas atividades formativas como grupos de estudos mensais sobre estruturas aditivas, durante os encontros, debatemos textos, situações e práticas de sala de aula. Nossas ações partem da premissa, tal como defendida por Cochram-Smith e Lytle (1999), de que reunir professores, fora da sala de aula, para estudar, partilhar e investigar suas ações docentes possibilita gerar conhecimentos da prática.

Desta forma, a convergência entre os diferentes saberes mobilizados no grupo pode levar a constituição de aprendizagens de múltiplas naturezas. Tomando como base a significação dada pelos docentes, expressas em seus relatos escritos na Atividade Reflexiva, identificamos a constituição de novos saberes sobre modos de abordar conteúdos, como se percebe nos trechos a seguir:

Todo o processo de discussão envolvido, com a troca de conhecimentos e sugestões, nos remete a refletirmos como melhorar a atuação na sala de aula (P6).

Conhecer outras experiências para se trabalhar as estruturas aditivas. A partir da discussão no subgrupo, conhecer diferentes situações envolvendo a estrutura aditiva, que não estão presentes no livro didático. (P7)

[Aprendi sobre a importância de] Analisar as hipóteses e caminhos que os estudantes elaboram para resolver problemas. (P3)

Observamos, portanto, reflexões sobre as relações entre modos de se abordar conceitos e conteúdos matemáticos em sala de aula e os processos de aprendizagem dos estudantes. Reconhecemos nesses relatos processos de teorização sobre a prática ao tentar conectar suas ações docentes individuais com o trabalho de outros professores e com os pressupostos da teoria discutida pelo grupo.

De certo, o trabalho do professor tem como uma de suas principais funções desenvolver a disposição para a aprendizagem em seus alunos. Assim, as descobertas e reflexões sobre os processos de construção do conhecimento dos estudantes aparecem de forma recorrente nos relatos dos professores do FORPEM, conforme se observa:

No ponto de vista de compreender melhor os alunos e suas dificuldades o grupo muito ajudou; pois foi promovida uma visão ampliada da construção do conhecimento junto com o aluno (P4).

O grupo tem sido muito agregador de valor nas minhas práticas pedagógicas, isto porque não compreendia a importância do aluno ser o centro do aprendizado. Confesso que, antes tinha o aluno como um coadjuvante nas aulas (P4).

Refleti [sobre] como o aluno passa a construir seus esquemas de ação diante de determinada situação matemática e a apresentar situações para para que o educando seja provocado a reflexão e ação frente determinada problemática. (P1)

[...] diante das discussões e análises dos colegas sobre o texto e a sua relação com a prática foi possível perceber que a leitura compreensiva e a interpretação do contexto do problema, o desenvolvimento de recursos capazes de desafiar o estudante a mobilizar os esquemas necessários à resolução de problemas de relações diversas; as solicitações para o desenvolvimento da intuição, do cálculo mental, da estimativa, a propostas de situações diversificadas para explorar

as contradições das palavras que funcionam como “pistas”, podem influenciar o desempenho dos estudantes em maior ou menor grau (P3).

Com as reflexões acima percebemos nos professores a compreensão de que não há conhecimento sem considerar aquele que conhece. Nesse sentido, os relatos mostram que o grupo trouxe possibilidades aos professores de ir ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos através das leituras e discussões. O grupo aparece, então, considerando as diferentes dimensões da experiência vivida, como possibilidade para rever padrões de trabalhos rotineiros através da reflexão acerca da ação docente. Tais relatos nos levam a reforçar o que diz Stoll et al. (2006, p. 225) sobre “o objetivo de melhores práticas de ensino pode ser considerado inatingível sem colaboração”.

Com efeito, conforme nos ensina Ibiapina (2008), os processos de formação e investigação construídos colaborativamente abrem novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, também identificamos relatos que enfatizam o papel do grupo e da experiência colaborativa para a constituição de aprendizagens e saberes profissionais.

A troca de experiências foram importantes pois permitiram compreender outras realidades e como estas podem ser usadas em sala de aula (P4).

A troca de experiências entre o grupo multiplica os conhecimentos, através do debate podemos escutar diferentes formas de trabalho ou vivências, que servem para somar ou reavaliar aquilo que fazemos. Acredito que é muito positivo a contribuição do grupo para cada um de nós (P5).

[...] compartilhar as nossas experiências e conhecimentos [isso] tem me ajudado a refletir sobre a minha prática, justamente no que eu sei e o que eu preciso ainda aprender para melhorá-la (P7).

Percebemos nos trechos que no grupo colaborativo todos os professores são aprendizes com seus colegas. Isso porque há um limite para se aprender com a própria prática quando se está imerso na própria prática. Já a possibilidade de aprender colaborativamente envolve ativa desconstrução do conhecimento por meio de reflexão e análise (IBIAPINA, 2008).

No que se refere à formação de professores, Garcia (1999, p.26) ressalta a necessidade da formação docente, seja ela inicial ou continuada, pois, a formação possibilita aos professores “adquirir ou aperfeiçoar seus

conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente”. Nesse sentido foi possível identificar relatos dos colaboradores no que diz respeito aos aspectos mencionados por Garcia (1999).

Refletir sobre a importância de dominar a teoria dos campos conceituais e suas bases: soluções, representações e invariantes. Como praticar em sala o conceito (P4).

Ampliar minha visão, por meio do compartilhamento de percepções dos estudos e experiências de práticas didáticas dos colegas, vendo a possibilidade de novas formas de transposição didática de conteúdos e mediações para promover o desenvolvimento do processo de aprendizagem (P3).

Podemos perceber nos trechos das escritas dos docentes, relatos sobre elementos já mencionados anteriormente como a importância do professor aprender o conteúdo para melhorar a abordagem na prática e o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, elementos esses que são vislumbrados e expostos pelos colaboradores a partir de suas próprias percepções sobre as contribuições da formação colaborativa.

No que diz respeito à aprendizagem dos docentes acerca do conteúdo estudado durante os encontros formativos, Shulman (2004) evidencia que as compreensões acerca de fatos, processos e procedimentos de uma área específica, chama-se de Conhecimento do Conteúdo Específico (CCE). Nos relatos a seguir, fica evidente como os professores colaboradores expõem suas reflexões acerca do que aprenderam nos encontros sobre o Campo Conceitual Aditivo.

Perceber que é preciso ter cuidado, de acordo com nível, com a elaboração de um programa ensino atentando para a forma de apresentação de problemas que exijam do aluno o processo de leitura, a memória de dados, abstração e/ou conceitos de inversão tudo ao mesmo tempo não contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio aditivo. Outro ponto é que preciso estimar, mas não subestimar as possíveis soluções e intervenções (P3).

Aperfeiçoar o conceito de invariante (P2).

Compreender melhor os conceitos que envolvem a Teoria dos Campos Conceituais (P6).

Nota-se que nas reflexões expostas pelos professores fica evidente o que aprenderam sobre a teoria, como o que ainda precisam aprender ou aperfeiçoar sobre ela. Nos excertos de P2 e P6, percebe-se o que os professores

refletem sobre o que ainda precisam aprender sobre a teoria. Entretanto, na escrita de P3, é possível vislumbrar o que ela aprendeu e o que ainda precisa aperfeiçoar sobre o conteúdo para a melhoria de sua prática. Em consonância com o destaque de P3, Shulman (2004) ressalta que no CCE o docente precisa compreender o quê e o porquê dos conhecimentos, seus fenômenos e saberes. Isto é, para além de definir conceitos, o professor deve conhecer a estrutura de determinado conhecimento e saber suas formas de organização dos conteúdos dentro desse conhecimento.

CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE SABERES DOCENTES PRODUZIDOS EM UM GRUPO COLABORATIVO

Ao olhar para os escritos reflexivos produzidos pelos professores participantes do FORPEM, objetivamos captar saberes e significados produzidos por estes participantes ao decorrer de seu engajamento nas ações de formação e pesquisa do grupo. Nesta mirada, conseguimos identificar saberes múltiplos relacionados aos processos de significação e (re)significação, atravessados pela vivência no grupo.

Ao pôr os registros escritos em perspectiva, revelaram-se saberes e inquietações sobre o modo de abordar conteúdos matemáticos em sala de aula; os processos de aprendizagem dos estudantes; importância da colaboração em meios formativos; a própria formação do professor de matemática; conteúdos e teorias abordados nos encontros do grupo. Foram ainda reconhecidos como saberes constituídos junto ao grupo a reflexão sobre a importância da postura investigativa e reflexiva do professor para o seu desenvolvimento profissional, pois é necessário rever e reconhecer os padrões, práticas e conhecimentos que precisam ser ampliados ou descartados ao longo da jornada como docentes. Para isso, o estar em grupo mostra-se fundamental.

Nesse contexto, aprendemos sobre o estar em grupo e o papel do outro para promover reflexões, confrontos, partilhas de experiências que levam a ressignificações no âmbito individual e coletivo sobre modos de ser professor e exercer a docência. Percebemos também a importância de pensar no desenvolvimento de processos formativos, olhando para os docentes não como objetos de pesquisa, mas considerando seu potencial reflexivo e investigativo sobre sua própria prática docente. Logo, nossos resultados indicam o potencial do trabalho em grupos colaborativos, tomando o cotidiano da

escola, da sala de aula e das políticas públicas educacionais como palco para o desenvolvimento de processos formativos.

Não podemos neste estudo tecer generalizações, mas podemos apontar as potencialidades de um grupo colaborativo que na tentativa de aproximar saberes provenientes das IES e escolas de Educação Básica permitem construir relações de parceria entre professores e estudantes com foco na melhoria das condições para aprendizagem matemática na escola básica, como também o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, não podemos afirmar que as iniciativas de estudar e pesquisar colaborativamente sejam a panaceia para lidar com dificuldades voltadas para a formação de professores de matemática e os desafios enfrentados na Educação Básica. No entanto, nossa experiência aponta para potencialidades que merecem ser alvo de investigações posteriores para explorar também as incertezas e a complexidade da constituição de uma cultura colaborativa na confluência entre IES e Educação Básica.

REFERÊNCIAS

CARR, W; KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research**, Falmer, London, 1986.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of Research in Education**. Washington, v. 24, p. 249- 305, 1999.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

IBIAPINA, I. M. L. M. . **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**- ISBN - 978-85-98843-63-6. 1. ed. Brasília: Liber Livros, 2008.

NOGUEIRA, L. M.; SATURNINA, C. Colaboração na formação de professores que ensinam matemática. **Revista de Extensão da UPE**, v. 4, n. 1, p. 32–43, 2019. Disponível em: <<https://www.revistaextensao.upe.br/index.php/reupe/article/view/236>>. Acesso em: 5 Oct. 2021

OLIVEIRA, A. T. C. C.; FIORENTINI, D. O papel e o lugar da didática específica na formação inicial do professor de matemática*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 0, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JJBw6TkhHnx4X9qQS4HjmMh/?lang=pt>>. Acesso em: 5 Oct. 2021

SANTANA, E.; ALVES, A. A.; NUNES, C. B. A Teoria dos Campos Conceituais num Processo de Formação Continuada de Professores. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 29, n. 53, p. 1162–1180, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bolema/a/6rHfN88Ccn67444CKmgssDQ/?lang=pt>>. Acesso em: 5 Oct. 2021.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: _____. **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. 1. ed. United States of America: Jossey-Bass, 2004. p. 189-215.

SOUSA, A. C. G.; SOUSA, G. L.; BARRETO, M. C. Sobre a permanência da mudança: professores que ensinam matemática em (trans)formação pela colaboração. In: **Educação matemática tem no Ceará** (Prelo).

SOUZA, M. A. S.; ALMOULOU, S. A. Contribuições do PIBID na formação inicial do professor de matemática: saberes da docência. **Educação Matemática Pesquisa : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 21, n. 5, 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/45503>>. Acesso em: 5 Oct. 2021.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. In: RUDDUCK, HOPKINS. Madrid: Morata, 1996.

STOLL, L.; BOLAM, R.; MCMAHON, A.; WALLACE, M.; THOMAS, S.. Professional learning communities: a review of the literature. **Journal of Educational Change**. 7:221–258. Springer, 2006..

TEIXEIRA, P. J. M. Práticas de professores do ensino fundamental durante a resolução de problemas de contagem Elementary and high school teachers' practices

during the resolution of counting problems. **Educação Matemática Pesquisa : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 22, n. 2, p. 081-113, 2020. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/43855>>. Acesso em: 5 Oct. 2021.

VERRENGIA, S. R. D' A.; PAVANELLO, R. M. A comunicação e o ato de aprender e ensinar em sala de aula: refletindo sobre a disciplina de teoria e prática pedagógica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Maringá. **Educação Matemática Pesquisa : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 20, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/27110>>. Acesso em: 5 Oct. 2021.

VOLKMAN, E.; PEREIRA, A. L.; LUCCAS, S. Aprendendo a ensinar na formação inicial de professores de matemática: uma análise das concepções discentes. **Educação Matemática Pesquisa : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 21, n. 2, 2019. Disponível em: <<https://www.proquest.com/docview/2285078881/?pq-origsite=primo>>. Acesso em: 5 Oct. 2021.

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

SALA DE AULA EM JOGO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A APLICAÇÃO DE DOIS PROJETOS DE ENSINO COM GAMIFICAÇÃO ESTRUTURAL

RONILSON FERNANDES DA SILVA

Professor de geografia da rede estadual de ensino da Paraíba (SEECT-PB), mestrando em Inovação em Tecnologias Educacionais pelo PPGITE da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, ronilson.silva1@professor.pb.gov.br.

ADELSON CARLOS MADRUGA

Professor de matemática da rede estadual (SEECT-PB) e municipal (SE-LD) de ensino da Paraíba, mestre em Matemática pelo PPGMat da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, adelson.madruga@professor.pb.gov.br;

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito relatar duas experiências de gamificação em duas escolas públicas do estado da Paraíba, evidenciando os resultados obtidos e discutindo, através de uma abordagem comparativa, as possibilidades de utilização pedagógica dessa metodologia em outros contextos escolares. Os projetos foram fundamentados na perspectiva da gamificação estrutural, principalmente, segundo a ótica de Alves (2015) e de Filatro e Cavalcante (2018), e tiveram como objetivo proporcionar ações de engajamento e motivação nos alunos na perspectiva de facilitar o processo de ensino e aprendizagem ao longo do período de ensino remoto emergencial. Mediante o desenvolvimento do projeto foi possível observar uma melhora significativa do desempenho dos estudantes em relação à aprendizagem e ganhos consideráveis de engajamento e motivação na realização das atividades. Por fim, esperamos que esses relatos contribuam para que novas metodologias, baseadas nas estratégias de gamificação, possam ser utilizadas por outros professores.

Palavras-chave: Gamificação, Gamificação estrutural, Ferramentas digitais, Metodologias ativas, Paraíba.

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu como desdobramento da participação destes autores no Programa Gira Mundo Professores Finlândia 2019, promovido pela Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB), o qual se configura como uma proposta de “política pública de intercâmbio e formação continuada de professores no estado da Paraíba” (SILVA, 2020a) e foi instituído pela Lei 10.613 de 24 de dezembro de 2015 como o “Programa de Intercâmbio Internacional – GIRA MUNDO” (PARAÍBA, 2015, p. 2). Um relato mais detalhado sobre este programa pode ser encontrado em Silva (2020a) e Silva (2020b).

A convivência com a cultura finlandesa e o aprofundamento teórico-metodológico obtido ao longo do programa possibilitou a estruturação de projetos de ensino voltados para a inserção de metodologias ativas no espaço de sala de aula, sobretudo a gamificação, de modo a transformar as realidades vivenciadas nas escolas e, além de tornar mais significativo o aprendizado do estudante, possibilitar mais motivação e engajamento destes durante as aulas.

Desse modo, foram desenvolvidos, simultaneamente, por estes dois autores, dois projetos com abordagens teórico-metodológicas semelhantes, tendo a gamificação como temática principal, mas em duas diferentes escolas da rede pública de ensino, uma estadual e a outra municipal. Vale ressaltar que essas escolas não são sediadas na mesma cidade e muito menos estavam geograficamente próximas.

Mas por que a gamificação? Primeiramente porque durante as aulas na universidade finlandesa foram ofertadas vivências com o tema e sobre o uso de jogos (digitais ou não digitais) como ferramentas pedagógicas. Outra explicação podemos encontrar em McGonigal (2012), que destaca a importância dos games na mudança de personalidade, do ponto de vista do engajamento e do entusiasmo. A autora coloca os jogos (no caso da gamificação, os elementos aplicados à dinâmica de sala) como importantes ferramentas de transformação de atitudes. Já Burke (2015) ressalta que a utilização de “design de experiências digitais e mecânicas de jogos” pode motivar e engajar as pessoas a atingirem seus propósitos.

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados obtidos com ambas as propostas e discutir, através de uma abordagem comparativa, as possibilidades de utilização pedagógica dessa metodologia, levando em

consideração as características de cada público e de cada localidade, de modo a permitir que o leitor possa, a partir disso, tomar os resultados aqui relatados como ponto de partida para a reprodução destes projetos dentro de sua realidade de trabalho.

Os projetos foram desenvolvidos pelos professores Ronilson Fernandes da Silva e Adelson Carlos Madruga, respectivamente, nas escolas Monsenhor Constantino Vieira, Uiraúna, Paraíba, e Alfredo Chaves, Lagoa de Dentro, Paraíba, entre os meses de abril e outubro de 2020.

Ambas as propostas foram desenvolvidas tendo como base um amplo referencial teórico e foram aplicadas como experiências iniciais de uma gamificação estrutural, ou seja, não foram alterados os conteúdos tratados nas aulas, mas a forma como estes foram abordados, trazendo para o contexto das salas alguns elementos de jogos (dinâmicas, mecânicas e componentes), colocando-os como fundamentos para alterar a rotina das aulas de geografia da Escola Monsenhor Constantino Vieira, e das aulas de matemática do 9º ano da Escola Alfredo Chaves.

Desse modo, foi possível trazer para o cotidiano das aulas mecanismos engajadores que possibilitaram maior envolvimento dos estudantes com os assuntos trabalhados em ambos os projetos.

Com esse relato, esperamos contribuir para que novas metodologias sejam empregadas em sala de aula, sobretudo baseando-se nos procedimentos relatados aqui e, de um modo geral, nas estratégias de gamificação. Mas gostaríamos de ressaltar que para planejar, produzir e aplicar uma proposta desse tipo, o professor precisa se atentar para a realidade de cada turma, de cada sala de aula, de cada escola e, principalmente, de sua própria condição técnica/tecnológica e teórica, pois alguns desses recursos demandam muito tempo de leitura, aprofundamento, investigação e aprimoramento para serem produzidos. Entretanto, é possível de se utilizar metodologias baseadas na estratégia da gamificação em diversas realidades, seja no ensino remoto ou presencial, para o ensino infantil, fundamental, médio ou superior, desde que consideradas as especificidades de cada público na busca pelos objetivos traçados, as habilidades e as competências que se deseja aprimorar.

METODOLOGIA

Neste artigo, apresentamos a aplicação de dois projetos de ensino, nos quais foi utilizada a gamificação estrutural como estratégia de motivação e

engajamento nos estudantes durante o ensino remoto emergencial em duas escolas públicas da Paraíba.

Para análise dos resultados obtidos com a gamificação no processo de ensino e aprendizagem, além de todo material produzido durante a realização das atividades, observações dos autores e relatos orais, utilizamos, ao final do trabalho, dois questionários, sendo um para cada projeto, a fim de coletar dados e informações sobre a aprendizagem, o envolvimento e o engajamento dos alunos, de modo que isso pudesse colaborar para compreender melhor as contribuições das metodologias aplicadas.

Relato da experiência na escola Monsenhor Constantino Vieira

Este projeto foi conduzido pelo professor Ronilson Fernandes da Silva, durante as aulas de Geografia na Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Monsenhor Constantino Vieira, localizada em Uiraúna, Paraíba, a qual faz parte da 9ª Gerência Regional de Ensino (9ª GRE).

Essa proposta fundamentou-se na perspectiva da gamificação estrutural, segundo a ótica de Alves (2015), mas também se baseou em Burke (2015), Alves (2018) e Santaella, Nesteuruk

Fava (2018), e teve como objetivos: facilitar o processo de ensino e aprendizagem e aumentar a motivação dos alunos durante as aulas e na resolução das tarefas semanais propostas ao longo do período de ensino remoto emergencial. Além da abordagem gamificada adotada no projeto, também foram utilizadas ferramentas digitais de suporte às estas estratégias como o *Kahoot*, o *Quizizz*, e o *Google* Formulários estruturado com *feedback* automático e personalizado para o aluno numa abordagem gamificada.

Essas estratégias foram aplicadas nas turmas do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio durante os três primeiros bimestres do ano letivo de 2020, tendo em vista o período presencial e o período de ensino remoto emergencial.

A proposta dividiu-se em três momentos, o primeiro ocorreu ainda durante o período de aulas presenciais, no qual os estudantes foram instruídos sobre o que seria o projeto, o significado da proposta e do termo gamificação, bem como orientados a escolher e/ou produzir seus avatares para serem usados no mural construído (Figura 1) para ser afixado na parede da sala (Figura 2). Nesse momento não houve acúmulo de pontos especificamente, mas foram detalhadas as atividades, desafios e regras da proposta.

Figura 1 - Estudantes construindo o mural no início do ano



Fonte: acervo dos autores, 2020

Figura 2 - Mural fixado na parede da sala



Fonte: acervo dos autores, 2020

O segundo momento ocorreu com o início das aulas remotas, no final do mês de abril de 2020, primeiramente utilizando o *Google Classroom* como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no qual eram disponibilizados semanalmente os conteúdos e as atividades, além das informações e avisos necessários, como por exemplo a tabela com o *ranking* de cada fase, em tópico específico (Figura 3). Em seguida, houve a introdução da plataforma *Google Meet* para as aulas online, com explicação dos conteúdos e orientações síncronas semanais, em conjunto com o AVA para disponibilização dos materiais e tarefas.

Figura 3 - Tópico da gamificação no AVA



Fonte: acervo dos autores, 2020

Na tabela abaixo (Tabela 1), segue o detalhamento desse segundo momento, a pontuação, periodicidade da entrega e a forma como as atividades poderiam ser executadas.

Tabela 1 - Detalhamento das pontuações das atividades do segundo momento

FASES	DURAÇÃO	NÍVEIS	BENEFÍCIOS DE NÍVEL	FORMAS DE PONTUAR
Fase 1 e Fase 2	Fase 1 - 5 semanas Fase 2 - 4 semanas	1 - Iniciante (0 a 149 pontos) 2 - Intermediário (150 a 299 pontos) 3 - Difícil (acima de 300 pontos)	Nível 1 - Pontuação normalmente Nível 2 - Pontuação multiplicada por 2 Nível 3 - Pontuação multiplicada por 3	1 - Através da entrega das atividades no AVA. Cada atividade entregue no prazo valia 15 pontos, que se somavam aos pontos acumulados na tabela; 2 - O envio, via <i>Whatsapp</i> , de publicações de perfis com conteúdos relevantes de Geografia no <i>Facebook</i> e no <i>Instagram</i> . Cada envio valia 30 pontos, até duas vezes por semana; 3 - Bônus por metas ou níveis específicos atingidos. Por exemplo ter feito todas as atividades semanais do AVA dentro do prazo, ganhava 20 pontos que eram adicionados na fase seguinte.

Fonte: acervo dos autores, 2020

Vale ressaltar que, a cada nível conquistado, o aluno recebia no grupo da turma no *Whatsapp* um *badge* personalizado (Figura 4) com o seu *avatar* (escolhido por ele próprio no início do ano) e, ao atingir 400 pontos, recebia uma medalha (Figura 5).

Figura 4 - *Badges* de nível do segundo momento de atividades



Fonte: acervo dos autores, 2020

Figura 5 - Medalha de "Boss"



Fonte: acervo dos autores, 2020

Outro destaque importante que precisa ser feito é sobre a atividade de envio das postagens, nessa estratégia os alunos escolhiam livremente, até duas vezes por semana, uma postagem de algum dos perfis de conteúdo geográfico sugeridos nas redes sociais *Facebook* e *Instagram* e escreviam no caderno a legenda das imagens escolhidas, portanto, fortalecendo a memorização do que foi lido, podendo, inclusive, descrever ou desenhar (Figura 6) o seu conteúdo. Deste modo, os alunos podiam ter contato com algum novo assunto e apreendê-lo com mais facilidade. Essa participação ocorreu voluntariamente, algo imprescindível dentro da ótica da gamificação, segundo Burke (2015).

Figura 6 - Exemplos de desenhos produzidos por uma das alunas



Fonte: acervo dos autores, 2020

Uma importante fundamentação para essa atividade foi a pirâmide da aprendizagem de William Glasser, a qual, segundo Mendes (2020), “descreve que a educação e/ou aprendizagem para que seja assertiva, não deve se limitar à memorização mecânica ou a técnicas que padronizam todos numa mesma forma de retenção, pois dessa forma se contribui pouco para o aprendizado”. Nesse sentido, aplicar a leitura – 10% de aprendizagem, segundo a pirâmide de Glasser – através da visualização – 30% de aprendizagem – e reprodução na forma de representação artística do que foi visualizado – 80% da aprendizagem – pode gerar a compreensão de um conteúdo por meio de um aprendizado ativo.

No terceiro momento, a proposta foi readequada para promover ajustes e melhorias em relação às atividades *online* via *Google Meet* em conjunto com as

atividades no *Classroom*. Algumas estratégias foram mantidas sem mudança e outras adicionadas e/ou readequadas, conforme descrito abaixo (Tabela 2).

Tabela 2 - Detalhamento do terceiro momento nas atividades gamificadas

FASES	DURAÇÃO	NÍVEIS	BENEFÍCIOS DE NÍVEL	FORMAS DE PONTUAR
Fase 1 Fase 2 Fase 3	Todas as fases com 5 semanas	1 - Amador (0 a 99 pontos) 2 - Iniciante (100 a 199 pontos) 3 - Aspirante (200 a 299 pontos) 4 - Especialista (300 a 399 pontos) 5 - Mestre (400 a 499 pontos) 6 - Gênio (acima de 500 pontos)	Nível 1 - Pontuação normalmente Nível 2 - Pontuação multiplicada por 1,5 Nível 3 - Pontuação multiplicada por 2,0 Nível 4 - Pontuação multiplicada por 2,5 Nível 5 - Pontuação multiplicada por 3,0 Nível 6 - Pontuação multiplicada por 3,5	1 - Através da entrega das atividades no AVA. Cada atividade entregue no prazo valia de 15 a 20 pontos a depender do dia em que for concluída; 2 - O envio, via <i>Whatsapp</i> , de publicações de perfis com conteúdos relevantes de Geografia no <i>Facebook</i> e no <i>Instagram</i> . Cada envio valia 30 pontos, até uma vez por semana; 3 - Bônus por metas ou níveis específicos atingidos. Por exemplo ter feito todas as atividades semanais do AVA dentro do prazo, ganhava 20 pontos que eram adicionados na fase seguinte. 4 - Pontualidade na aula online via <i>Google Meet</i> . 15 pontos sempre que estiver na aula dentro do prazo de tolerância (5 minutos); 5 - Bônus semanais de atividades gamificadas semanais (<i>Kahoot</i> , <i>Quizizz</i> ou <i>Google Forms</i>). Até 50 pontos para aqueles que atingirem a meta do desafio semanal na tarefa.

Fonte: acervo dos autores, 2020

Nesse momento, o envio do *badge* para cada nível alcançado se manteve, mas agora sem o avatar personalizado do estudante (Figura 7). Estes elementos se enquadram como elementos específicos da gamificação – progressão (dinâmica de jogos) e *feedback* (mecânica de jogos) – e têm funções distintas, porém complementares, e foram escolhidos tendo como base as definições e sugestões de Alves (2015), cuja definição de progressão está relacionada diretamente ao “oferecimento de mecanismos para que o jogador sinta que está progredindo de um ponto a outro, para que de alguma forma verifique que vale a pena prosseguir” (p. 44). Em relação ao *feedback*, que segundo Burke (2015) é o elemento mais importante dos jogos que

devemos explorar em qualquer proposta gamificada, Alves (2015) diz que este tem um papel “fundamental pois ele faz com que o jogador perceba que o objetivo proposto é alcançável e consiga acompanhar seu progresso escolhendo estratégias diferentes quando aplicável” (p. 45).

Figura 7 - Badges de nível enviados para os estudantes



Fonte: acervo dos autores, 2020

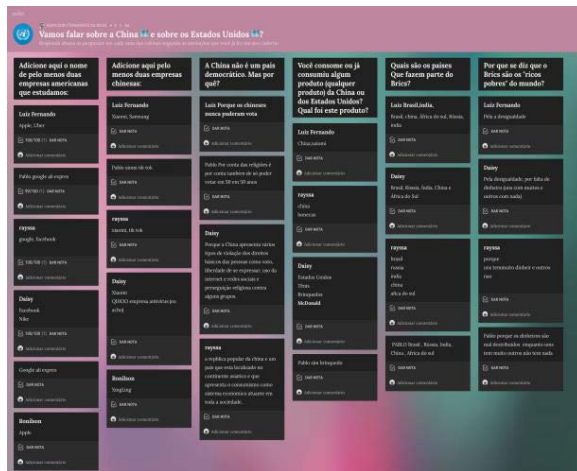
Várias atividades executadas pelos estudantes como tarefas semanais gamificadas geraram bônus, dentre elas a utilização da ferramenta *Padlet* para produzir murais interativos (Figura 8), construídos pelos próprios alunos a partir de orientações específicas, onde cada estudante produzia o seu mural, e colaborativos (figura 9), criado pelo professor e preenchido/construído pelos estudantes a partir de perguntas norteadoras ou tópicos de discussão.

Figura 8 - Mural interativo criado por uma estudante do 9º ano sobre a Bélgica



Fonte: acervo dos autores, 2020

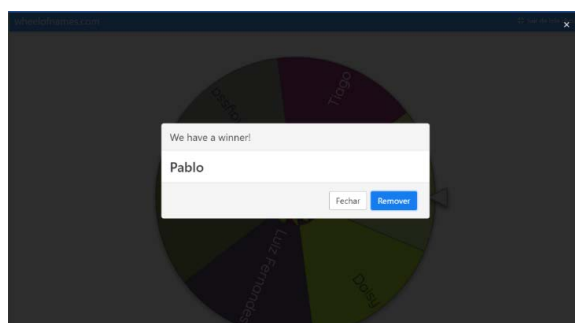
Figura 9 - Mural colaborativo criado durante a aula pelos alunos do 8º ano sobre o assunto China x EUA



Fonte: acervo dos autores, 2020

A estes desafios foram atribuídos bônus que envolviam, de modo geral, motivações intrínsecas (Burke, 2015) para os estudantes, estimulando-os a ter um bom desempenho na atividade proposta. Os bônus foram atribuídos de modo diverso ao longo da proposta, desde sorteios (Figura 10) dos pontos com aqueles que cumpriram a tarefa dentro dos requisitos mínimos necessários, a premiação para os mais bem colocados nos pódios do *Kahoot* e/ou *Quizizz*, até a entrega da atividade com mais agilidade em relação aos demais. Esse estímulo variava a depender do conteúdo ou do tipo de atividade proposta, mas sempre priorizando maneiras de fortalecer o aprendizado dos alunos e a construção de novas habilidades, como a pontualidade, por exemplo.

Figura 10 - Sorteio do bônus semanal realizado por meio do aplicativo *Wheel Of Names*



Fonte: acervo dos autores, 2020

Sobre os sorteios, vale ressaltar o que diz Alves (2015), a autora considera que o uso desta mecânica de jogos pode contribuir para o sentido de aleatoriedade, o que desperta a curiosidade e a sensação de ganho aos envolvidos.

Um importante aspecto motivacional foi incluído neste terceiro momento, a motivação extrínseca a partir dos retornos transacionais (BURKE, 2015) que envolvem as notas no cálculo da média de cada estudante. Esses retornos foram divididos em dois tipos, sendo o primeiro articulando os níveis alcançados em cada fase e a nota que o aluno poderia garantir para o cálculo da média, por exemplo, ao atingir 400 pontos (nível 5) o estudante garantia um 9,5 ou ao atingir 500 pontos (nível 6) garantia uma nota 10,0. O segundo retorno transacional foi pensado para que o aluno pudesse sentir mais representatividade do seu esforço no cálculo da sua própria nota, pois ao final do bimestre o estudante poderia trocar pontos obtidos na gamificação por pontos na média final daquele período. Em contrapartida, os pontos trocados saíam do ranking geral, o qual mostrava a somatória de todas as fases até aquele momento.

Relato da experiência na escola Alfredo Chaves

O projeto de gamificação “Investidor do futuro” foi desenvolvido pelo professor Adelson Carlos Madruga com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Chaves e teve como objetivo proporcionar ações de engajamento e motivação nos estudantes para realização das atividades propostas pelo projeto de extensão “Sem mais nem menos *on-line*” da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) durante o ensino remoto emergencial.

O projeto “Sem mais nem menos *on-line*” reuniu professores de Matemática das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas públicas e particulares de vários estados brasileiros com o objetivo de proporcionar “possibilidades metodológicas, abordando conteúdos matemáticos presentes no cotidiano que favorecessem a aprendizagem dos estudantes” (SANTOS et al., 2021, p. 58) através de *lives* no *Instagram*.

Como as atividades eram idealizadas e apresentadas pela equipe de professores e estudantes da Ufal, optamos por utilizar a gamificação estrutural na perspectiva de Filatro e Cavalcante (2018), pois, dessa forma, os conteúdos matemáticos abordados e, conseqüentemente, as atividades propostas não sofreriam alterações.

Antes de adentrarmos no detalhamento das ações dessa experiência, salientamos que, nesse relato, não faremos reflexões aprofundadas sobre as atividades no contexto matemático, uma vez que nosso foco está pautado em como a gamificação promoveu a motivação e o engajamento dos alunos ao realizá-las.

O título “Investidor do futuro” foi associado ao pensamento de que, mesmo em um período de incertezas causado pela pandemia da COVID-19, estudar é investir no futuro. Assim, para cada missão realizada com sucesso o aluno recebia moedas *mathcoins* (Figura 11) que seriam investidas em ações (benefícios estudantis).

Figura 11 – Moeda *mathcoin*



Fonte: acervo dos autores, 2020

Essa proposta de gamificação foi organizada, inicialmente, tendo como base o exemplo de roteiro sugerido por Filatro e Cavalcante (2018). Nele, especificamos os níveis que poderiam ser atingidos pelos alunos e os respectivos emblemas que eles poderiam ser premiados, os critérios de atribuição (as missões) para conquistá-los e os possíveis *feedback* que poderiam ser atribuídos de acordo com o seu desempenho, conforme o exemplo a seguir (Tabela 3).

Tabela 3 – Missão 1 do roteiro do projeto de gamificação

NÍVEL	MISSÃO 1	RECOMPENSAS	FEEDBACK
Nível I Poupador (0 a 5 moedas)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguir o <i>Instagram</i> do projeto; 2. Assistir à <i>live</i>; 3. Realizar a atividade proposta na <i>live</i> e postar no <i>story</i> do seu <i>Instagram</i> marcando o perfil do projeto e do professor. 	5 moedas, sendo 1 moeda por seguir o perfil no <i>Instagram</i> , 2 moedas pela participação na <i>live</i> e 2 moedas pela realização e entrega da atividade.	Parabéns! Você conquistou as primeiras moedas e foi premiado com o emblema Poupador. A partir das próximas missões você poderá conquistar novas moedas e se tornar um investidor de sucesso.

Fonte: acervo dos autores, 2020

Inicialmente, o roteiro foi organizado considerando quatro níveis: o nível poupador e três níveis de investidores (conservador, moderado e arrojado) com as missões que deveriam ser realizadas exclusivamente dentro desses níveis.

No entanto, após a primeira missão, observamos que nem todos os alunos conseguiram realizar as tarefas solicitadas dentro das condições estabelecidas devido à problemas de conexão com a internet ou por não terem perfil no *Instagram*, algo que, a priori, iria prejudicá-los. Foi necessário fazer algumas alterações para que todos pudessem participar de forma que as propostas de atividades se adequassem às condições tecnológicas e de internet de todos os alunos. Assim, o roteiro ficou da seguinte forma (Tabela 4):

Tabela 4 – Roteiro do projeto de gamificação

NÍVEIS	MISSÕES	RECOMPENSAS	BENEFÍCIOS
	MISSÃO 1		
Nível I – Poupador (0 a 5 moedas)	1. Seguir o <i>Instagram</i> do projeto; 2. Assistir à <i>live</i> , realizar a atividade e entregá-la em até 24h após a aula (proposta 1); ou 3. Realizar a atividade proposta na <i>live</i> com base no vídeo disponibilizado e entregá-la em até três dias (proposta 2).	Até 5 moedas (sendo 1 moeda por seguir o perfil no <i>Instagram</i> , 3 moedas pela primeira proposta de atividade ou 2 moedas pela segunda proposta de atividade e 1 moeda pela postagem no <i>story</i>).	Com as moedas os alunos poderiam: Comprar pontos extras para ser adicionados às notas (10 moedas = 1 ponto); Comprar tempo extra para entrega de atividades fora do projeto (10 moedas = 1 dia);
Nível II – Conservador (6 a 46 moedas)	4. Postar a atividade no <i>story</i> do seu <i>Instagram</i> marcando o perfil do projeto e do professor.		
Nível III – Moderado (47 a 50 moedas)	MISSÃO 2 A 7		Comprar a chance de refazer uma atividade que teve baixo rendimento (5 moedas = 1 atividade).
Nível IV – Arrojado (51 moedas ou mais)	1. Assistir à <i>live</i> , realizar a atividade, entregá-la em até 24h após a aula e postá-la no <i>story</i> do seu <i>Instagram</i> marcando o perfil do projeto e do professor; (proposta 1); ou 2. Assistir à <i>live</i> , realizar a atividade e entregá-la em até três dias (proposta 2); ou 3. Realizar a atividade proposta na <i>live</i> com base no vídeo disponibilizado e entregá-la em até 24h (proposta 3). ou 4. Realizar a atividade proposta na <i>live</i> com base no vídeo disponibilizado e entregá-la em até três dias (proposta 4).	Até 10 moedas por missão (sendo 10 moedas pela primeira proposta de atividade ou 8 moedas pela segunda ou terceira proposta de atividade ou 7 moedas pela quarta proposta).	

Fonte: acervo dos autores, 2020

Como visto na tabela anterior, o sistema de acúmulos de moedas e a sua relação com os níveis que podem ser atingidos estão pautados em instigar os alunos em cumprir com as propostas de atividades mais “difíceis” de

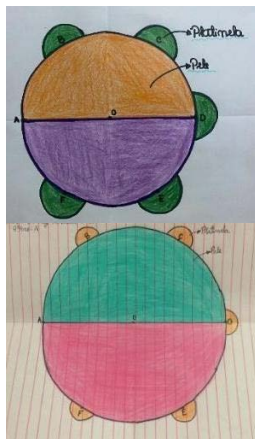
cada missão para que passem de um investidor conservador, que não quer correr riscos, para um investidor arrojado, que assume riscos altos, mas que podem ter maiores retornos e, conseqüentemente, mais benefícios.

A primeira missão estava relacionada à *live* 1 “O compasso do frevo” que abordou a planificação da sombrinha do frevo e a geometria presente nela. A segunda missão originou-se a partir da *live* 2 “Jogo do pontinho: os hexágonos das abelhas” sobre área de figuras geométricas planas. Já a terceira missão teve como objetivo o estudo de figuras geométricas planas e seus elementos através da *live* 3 “Arraiá Geométrico – a geometria nos passos da quadrilha junina”.

As outras missões foram desenvolvidas, respectivamente, por meio das *live* 4 “Operadores: a simetria através de cores” com o estudo da simetria, *live* 5 “Coordenando: Resolvendo desafios através de coordenadas” que abordou o plano cartesiano e sua relação com a localização em mapas, *live* 6 “Quilombo: a matemática da capoeira e do coco de roda” envolvendo a circunferência e seus elementos e a *live* 7 “Guerreiro alagoano: o chapéu triangular” com a abordagem dos números triangulares.

Durante as *lives*, os alunos realizaram atividades práticas (Figura 12), geralmente, envolvendo construções geométricas que deveriam ser postadas no *story* do seu *Instagram* (Figura 13), caso fossem realizadas concomitantemente. Para os alunos que não podiam assistir às transmissões ao vivo, eram gravados vídeos de curta duração e disponibilizados através do aplicativo de mensagem *WhatsApp* para os auxiliar na atividade prática.

Figura 12 - Atividades práticas dos alunos **Figura 10 - Postagens dos alunos da atividade da live 2 no Instagram**



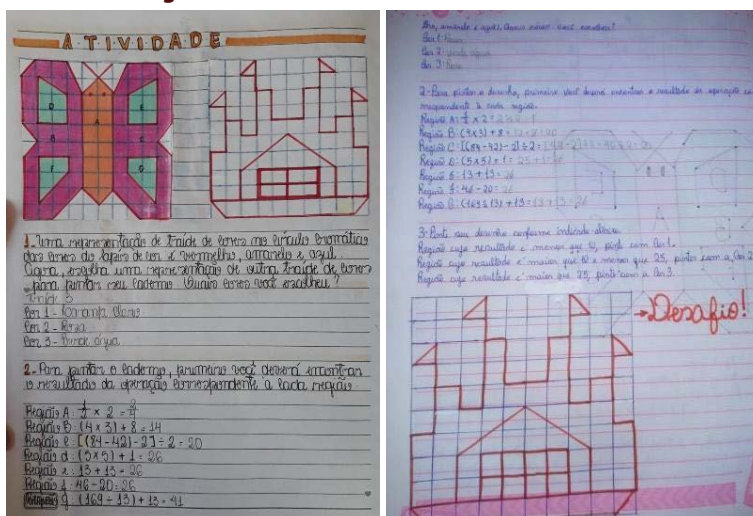
Fonte: acervo dos autores, 2020



Fonte: acervo dos autores, 2020

A cada *live*, para toda atividade prática realizada, era disponibilizada uma atividade com questionamentos relacionados à construção realizada pelos alunos (Figura 14) que deveriam ser respondida e, em seguida, enviada através de foto pelo *WhatsApp*.

Figura 14 – Atividades dos alunos da *live* 4



Fonte: acervo dos autores, 2020

A cada missão finalizada, os alunos recebiam as moedas virtualmente de acordo com as tarefas realizadas por eles através do *WhatsApp*, um *feedback* parabenizando-os pelo cumprimento da etapa e incentivando-os a sempre optarem pelas propostas de atividades com maiores retornos financeiros. Além disso, os alunos acompanhavam toda transação financeira (progresso) por meio de uma planilha, chamada corretora de valores, que registrava as moedas recebidas e as compras realizadas por eles.

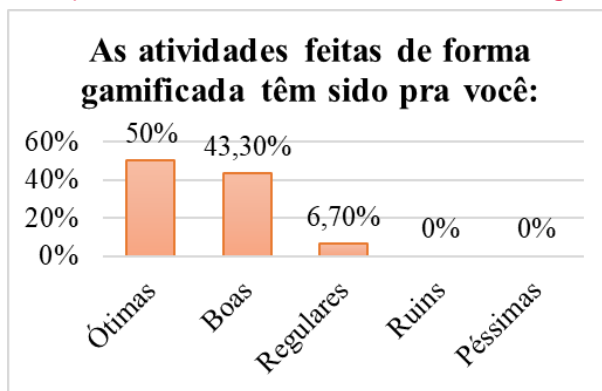
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para coletar a opinião dos estudantes sobre a proposta aplicada na EEEF Monsenhor Constantino Vieira, aplicou-se um formulário de pesquisa – *Google Forms* –, disponibilizado para todos os participantes através do AVA. Averiguou-se a opinião dos alunos sobre toda a proposta, desde as atividades desenvolvidas, as ferramentas utilizadas, os elementos aplicados até a condução dada para a proposta, além das impressões e opinião de cada um

dos participantes. Ao todo, foram 37 alunos envolvidos nas atividades em todas as turmas, sendo que, anônima e voluntariamente, participaram desta coleta de dados 30 estudantes, o que representa 81% do público-alvo.

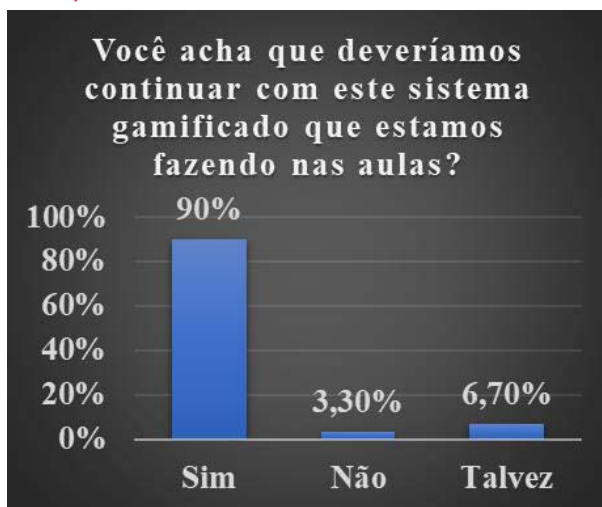
De modo geral, a resposta dos alunos sobre a aplicação das atividades gamificadas (Gráfico 1) foi positiva, demonstrando que havia interesse em continuar com a aplicação desses elementos em um momento posterior (Gráfico 2).

Gráfico 1 - Opinião dos estudantes sobre as atividades gamificadas



Fonte: acervo dos autores, 2020

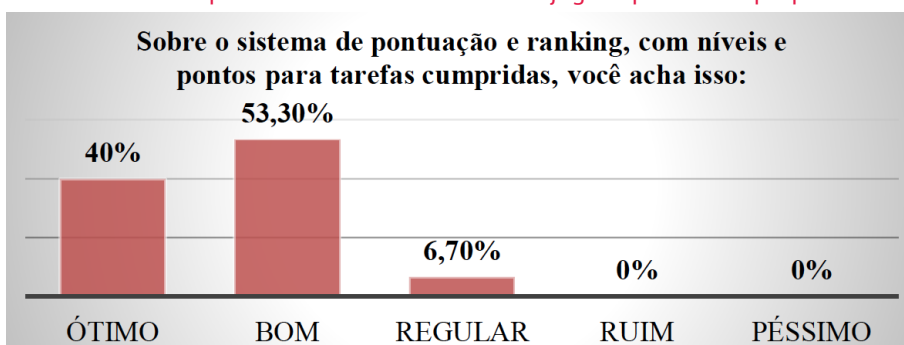
Gráfico 2 - Opinião dos alunos sobre a continuidade das atividades



Fonte: acervo dos autores, 2020

Em específico, sobre a aplicação dos elementos de jogos na dinâmica das atividades, a resposta dos estudantes foi proveitosa (Gráfico 3), apresentando, assim, certa aderência do público aos mecanismos propostos durante as atividades.

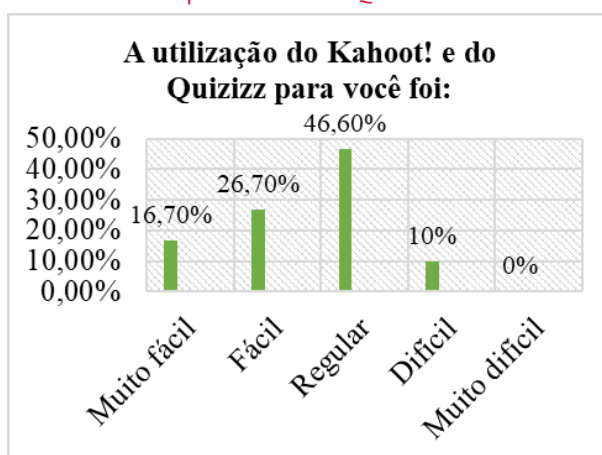
Gráfico 3 - Opinião sobre os elementos de jogos aplicados à proposta



Fonte: acervo dos autores, 2020

Sobre a utilização do *Kahoot* e *Quizizz*, os estudantes demonstraram não ter sentido dificuldades em fazer as atividades utilizando-os (Gráfico 4). Também registraram que as atividades resolvidas dessa maneira, utilizando-se destas ferramentas, tornou as tarefas mais divertidas do que da forma tradicional (Gráfico 5).

Gráfico 4 - Opinião sobre o *Quizizz* e do *Kahoot*



Fonte: acervo dos autores, 2020

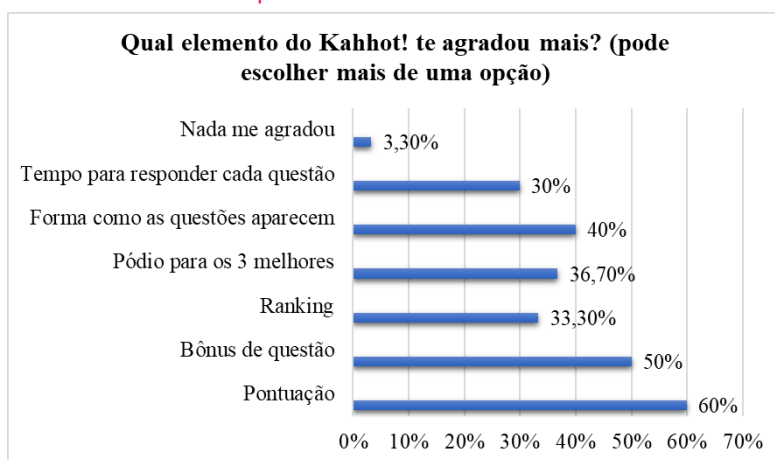
Gráfico 5 - Nível de satisfação com o Kahoot e Quizizz



Fonte: acervo dos autores, 2020

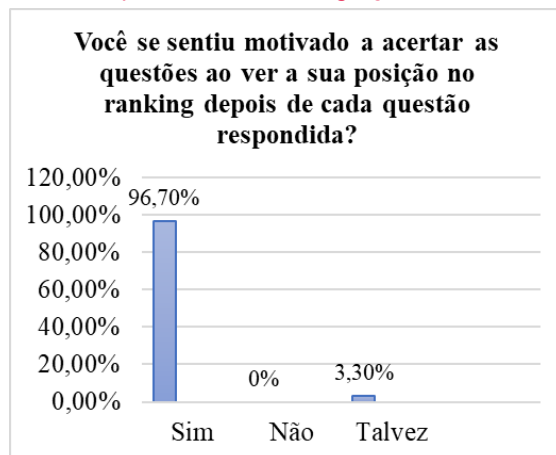
Em relação aos elementos que compõem o sistema gamificado do Kahoot (Gráfico 6), tais como *ranking*, tempo, *layout*, bônus por questão, pódio, etc. os estudantes demonstraram afinidade, sentindo, inclusive, um certo grau de estímulo a partir da dinâmica de *ranking* demonstrada pelo Kahoot sempre após uma questão respondida (Gráfico 7).

Gráfico 6 - Opinião sobre os elementos do Kahoot



Fonte: acervo dos autores, 2020

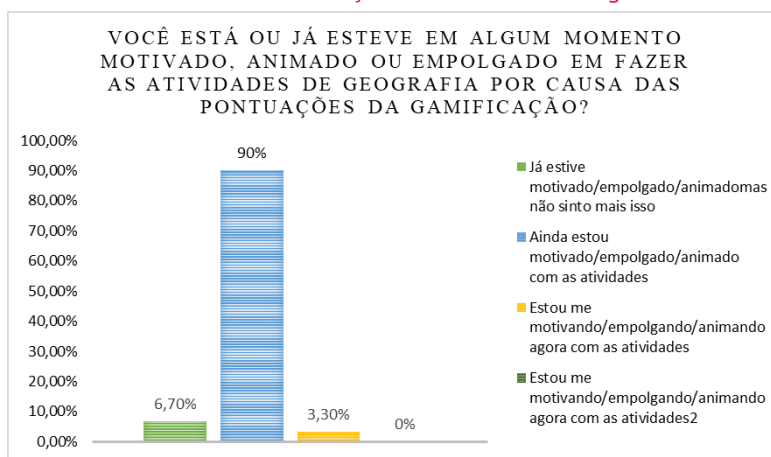
Gráfico 7 - Opinião sobre ranking e feedback do Kahoot



Fonte: acervo dos autores, 2020

No que se refere aos resultados relacionados à motivação, engajamento e empolgação dos estudantes em participar das tarefas propostas e das aulas, bem como dos desafios estabelecidos, os resultados também foram positivos (Gráfico 8), o que demonstra satisfação por parte dos estudantes e um razoável indicativo de engajamento por parte destes durante as atividades propostas.

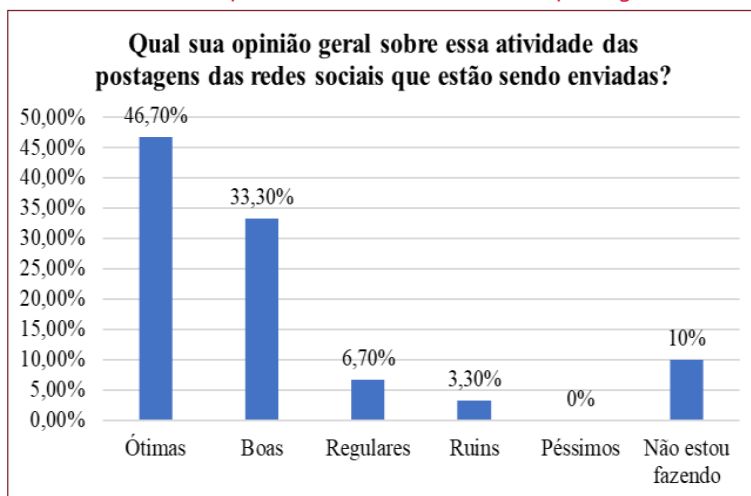
Gráfico 8 - Nível de motivação com as atividades gamificadas



Fonte: acervo dos autores, 2020

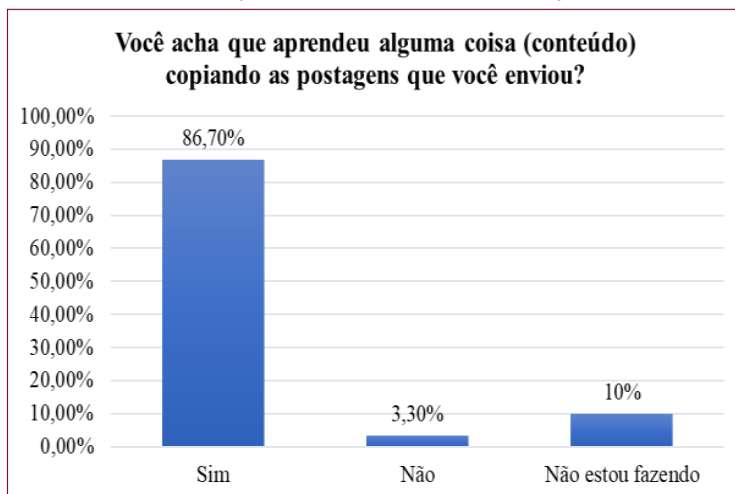
Acerca da atividade de envio das postagens das redes sociais (*Instagram ou Facebook*), os alunos apresentaram opinião positiva (Gráfico 9), demonstrando que esta atividade pode ser uma boa ferramenta a ser explorada em uma proposta gamificada. Os estudantes demonstraram ter aprendido algum conteúdo ao realizar essa tarefa (Gráfico 10), seja pelo simples fato de escrever a legenda da publicação, ou por desenhar a imagem. Flora Alves (2015), nesse sentido, afirma que em uma proposta de atividade gamificada em ambientes de aprendizagem, os objetivos de aprendizado devem ser cuidadosamente estruturados, pois a realização de tarefas e desafios por si só não representam uma gamificação, mas sim os objetivos a serem alcançados (que no caso da educação são de aprendizagem), os quais devem estar claros para os estudantes e ao final do processo eles devem ter noção que o alcançaram, por isso a importância do *feedback*, segundo Burke (2015) e Alves (2015).

Gráfico 9- Opinião sobre a atividade das postagens



Fonte: acervo dos autores, 2020

Gráfico 10 - Opinião sobre os conteúdos aprendidos



Fonte: acervo dos autores, 2020

Com base no *feedback* dos alunos (Quadro 1), foi possível notar que se desenvolveu nestes um elevado grau de aderência à proposta gamificada, no sentido do envolvimento emocional e da empatia, as quais, ressalta Burke (2015), se destacam na gamificação pois esta deve envolver os jogadores em nível emocional no intuito de motivá-los. Esse envolvimento emocional, por sua vez, denota maiores chances de desenvolvimento cognitivo e ganhos de aprendizagem real, pois o estudante emocionalmente envolvido na proposta estará mais acessível ao que propõe o professor em termos de conteúdo e desenvolvimento de habilidades e competências.

Quadro 1 - Opinião dos estudantes sobre as atividades gamificadas e sobre as aulas

Escreva aqui qualquer coisa que você desejar sobre a atividade, o conteúdo ou o Kahoot! e Quizizz (resposta opcional)
“Eu adorei o conteúdo que o professor passa eu não acho que precisa melhorar.”
“Gosto das aulas e do que está sendo trabalhado.”
“Eu desejo que as atividades do kahoot e do Quizizz continue é bem legal fazer atividades assim.”
“Não desejo nada”
“Não tenho nada para dizer.”
“Tá ótimo, nada a reclamar”

“Diversão”
“Pra mim tá ótimo assim”
“As atividade são muito legais pois tem a animação”

Fonte: acervo dos autores, 2020

A partir do exposto, em relação ao projeto de gamificação na EEEF Monsenhor Constantino Vieira, é possível notar que houve consideráveis ganhos em termos de engajamento e motivação, bem como em relação ao desempenho dos alunos no que se refere à entrega das atividades semanais, por exemplo. Do ponto de vista da aprendizagem, o desempenho dos estudantes foi melhorando ao longo do processo, em termos de participação nas aulas, fazendo e respondendo perguntas, participando de atividades de interação durante a aula, etc.

Ganhos consideráveis também puderam ser notados em relação ao desenvolvimento de habilidades digitais a partir do uso de novas ferramentas no contexto de aula como o *Kahoot/Quizizz*, *Padlet*, *Quizlet*, *Mentimeter*, *Answer Garden*, etc. Estas ferramentas trouxeram mais dinâmica para as aulas e aumentaram o índice de participação dos alunos se comparadas às aulas ministradas sem a utilização de tais estratégias.

Por sua vez, o projeto “Investidor do futuro” possibilitou motivar e engajar os alunos ao mesmo tempo que abordou, de forma não aprofundada, algumas lições de educação financeira.

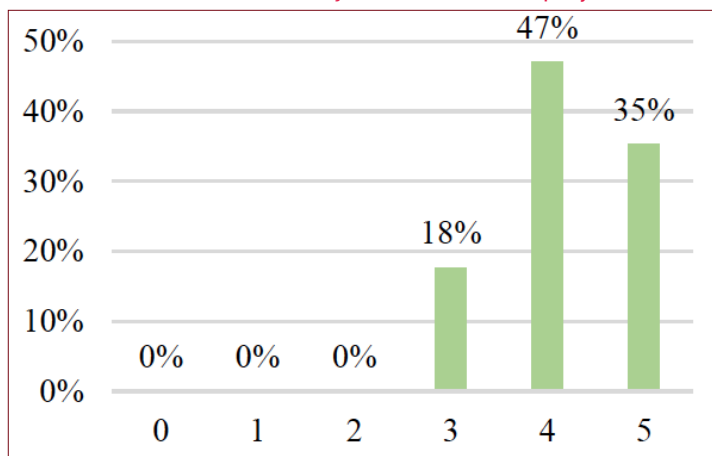
Avaliar a motivação e o engajamento dos estudantes durante o desenvolvimento das atividades não foi uma tarefa tão simples, visto que são elementos intangíveis. No entanto, estruturamos um questionário, disponibilizado pelo *Google Forms*, para coletar informações que pudessem ajudar a inferir se, de fato, conseguimos atingir o objetivo.

Os 17 alunos participantes responderam quatro questões com o objetivo de compreender: se eles se sentiram motivados a realizar as atividades propostas nas *lives*; quais (outros) benefícios da gamificação foram sentidos por eles; o nível de satisfação com as recompensas e os benefícios; e se gostariam de utilizar a gamificação em atividades fora do projeto de extensão.

No primeiro questionamento, os alunos deveriam responder numa escala de 0 a 5, sendo 0 para “não me senti motivado” e 5 para “me senti muito motivado”, quanto eles se sentiam motivados ao realizar as missões (atividades das *lives*) do projeto. Como podemos observar no Gráfico 11, todos os alunos se sentiram motivados. Além disso, destacaram (Gráfico 12)

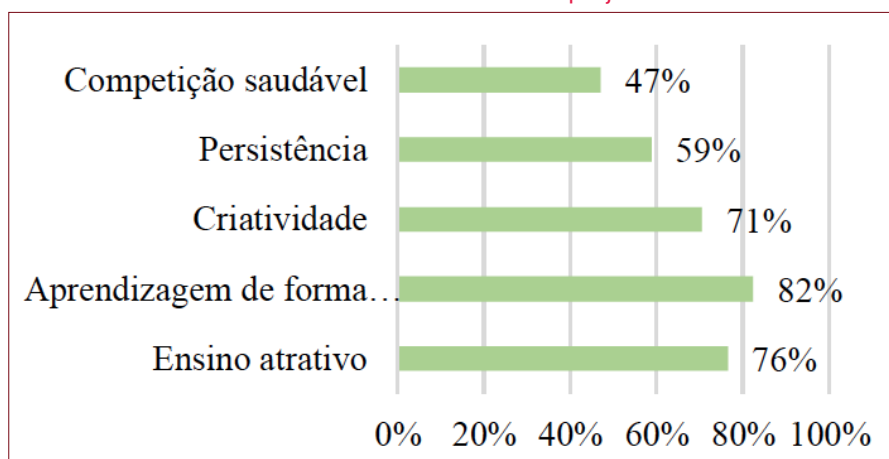
a aprendizagem de forma lúdica, o ensino atrativo e a criatividade como outros benefícios mais pontuados com o projeto de gamificação.

Gráfico 11 – Motivação dos alunos no projeto



Fonte: acervo dos autores, 2020

Gráfico 12 – Benefícios do projeto

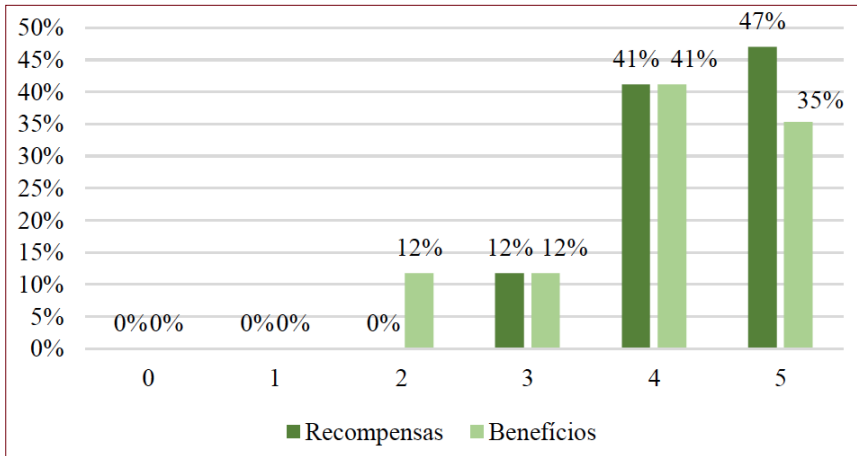


Fonte: acervo dos autores, 2020

Em relação às recompensas e aos benefícios oferecidos no projeto (Gráfico 13), os alunos responderam seu nível de satisfação numa escala de 0 a 5, sendo 0 para “insatisfeito” e 5 para “muito satisfeito”, e demonstraram estar bem satisfeitos. No entanto, 11% dos alunos atribuíram a pontuação 2 para os benefícios, permitindo assim, uma reflexão sobre novas

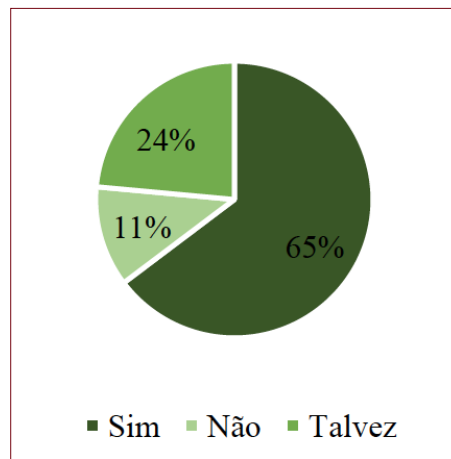
possibilidades de bonificações para um projeto futuro, visto que a maioria dos alunos gostariam de utilizar a gamificação em atividades fora do projeto de extensão (Gráfico 14).

Gráfico 13 – Satisfação em relação às recompensas e aos benefícios



Fonte: acervo dos autores, 2020

Gráfico 14 – Opinião sobre a continuidade do projeto



Fonte: acervo dos autores, 2020

Mediante o desenvolvimento do projeto e os dados expostos, podemos concluir que a proposta de gamificação cumpriu com seu objetivo de proporcionar motivação aos alunos para realizar as missões propostas com sucesso. Ficou evidente o engajamento dos estudantes por meio da

participação ativa nas *lives* e nas tarefas propostas. Além disso, foi possível verificar os ganhos com aprendizagem dos conteúdos matemáticos através da análise das atividades desenvolvidas por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse relato, esperamos contribuir para que novas metodologias sejam empregadas em sala de aula, sobretudo baseando-se nas estratégias relatadas aqui e, de um modo geral, na gamificação. Mas gostaríamos de ressaltar que para planejar, produzir e aplicar uma proposta desse tipo, o professor precisa se atentar para a realidade de cada turma, de cada sala de aula, de cada escola e, principalmente, de sua própria condição técnica/tecnológica e teórica, pois alguns desses recursos demandam muito tempo de leitura, aprofundamento, investigação e aprimoramento para serem produzidos (tabelas, *badges*, *ranking*, etc.) e, algumas vezes, certo nível de domínio com ferramentas digitais de produção, edição e compartilhamento das atividades, tarefas e desafios (*Canva*, *Bitmoji*, *Google Classroom*, planilhas, etc.). Entretanto, é possível de se utilizar a gamificação em diversas realidades, desde o ensino remoto até o presencial, seja para o ensino infantil, fundamental, médio ou superior, como destaca Alves (2018), desde que consideradas as especificidades de cada público na busca pelos objetivos traçados, e as habilidades e as competências que se deseja aprimorar.

Levando-se em consideração essas variáveis, se faz necessário planejar com muito cuidado a proposta, a fim de otimizar, tanto o tempo de produção, quanto de aplicação, evitando-se, assim, erros e discrepâncias entre os objetivos buscados e os alcançados. O ideal é que essas atividades sejam, como sugere Alves (2015), aplicadas aos poucos, com um número pequeno de alunos e/ou turmas e, sempre que possível, direcionando a proposta para o trabalho em grupo, colaborativo e co-participativo, a fim de dirimir, entre outras coisas, qualquer possibilidade de competição que não seja saudável. Isso permite reavaliar os resultados preliminares e readequar a proposta ao longo do processo.

Por fim, como afirma Burke (2015), precisa-se ter em mente que para qualquer proposta de atividade gamificada dar certo é preciso haver conexão, voluntariedade e empatia, além de comunicação clara entre os participantes, pois desse modo será possível atingir níveis de engajamento mais profundos, motivação mais intrínseca do que extrínseca e, por fim, mais aprendizado dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification** – como criar experiências de aprendizagem engajadoras, um guia completo: da teoria à prática. 2ª ed. revis. e ampl. São Paulo: DVS, 2015.

ALVES, Leonardo Meirelles. **Gamificação na educação: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional.** Joinville, SC: Ebook, 2018.

BURKE, Brian. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias.** Tradução: Sieben Gruppe. São Paulo: DVS, 2015.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa.** 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo.** Tradução: Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MENDES, Joyce. **Pirâmide da Aprendizagem: William Glasser estava certo?** Disponível em: <<https://www.ludospro.com.br/blog/piramide-de-aprendizagem>> acesso em 22 out. 2020

PARAÍBA. LEI Nº 10.613, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2015. Institui o Programa de Intercâmbio Internacional – GIRA MUNDO. **Diário Oficial do Estado (DOE):** Seção 1, João Pessoa, PB, Nº 16.013, p. 2, 24 dez. 2015.

SANTAELLA, Lúcia; NESTERIUK, Sérgio; FAVA, Fabrício (Orgs.). **Gamificação em Debate.** São Paulo: Blucher, 2018.

SANTOS, Viviane de Oliveira et al. *Lives no Instagram envolvendo matemática no dia a dia: contribuições do projeto “Sem mais nem menos on-line” para estudantes e professores da Educação Básica.* **Professor de matemática online,** Rio de Janeiro, RJ, v. 9, n. 1, p. 57-75, 2021.

SILVA, Ronilson Fernandes da. **Programa Gira Mundo Finlândia: uma política pública de intercâmbio e formação continuada de professores no estado da paraíba.** Anais VII CONEDU - Campina Grande: Realize Editora, 2020a. Disponível

em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/69375>> Acesso em: 22 out. 2021.

SILVA, Ronilson Fernandes da. **Programa Gira Mundo:** como a educação finlandesa pode ajudar a ressignificar as práticas no ensino de geografia no estado da Paraíba. Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v. 5, n. 10, p. 89-98, 2020b.

SALA DE AULA INVERTIDA: UM ESTUDO SOBRE AS MUDANÇAS E OS IMPACTOS PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

CLAUDIA MARIA BEZERRA DA SILVA

Pedagoga com especialização em Psicopedagogia e mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Doutoranda em Educação Matemática e Tecnológica. Pedagoga na Universidade Federal de Pernambuco, claudiambezerra@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão da literatura que tem como objetivo refletir sobre a sala de aula invertida como metodologia ativa e as mudanças e os impactos da sua utilização para o processo de aprendizagem. A proposta da sala de aula invertida é a de que o estudante tenha o primeiro contato com o conteúdo previamente à aula. A sala de aula passa a ser o local para esclarecer dúvidas e aprofundar o conhecimento em atividades práticas como resolução de problemas, projetos e discussão em grupo. Conclui-se que o propósito da sala de aula invertida é favorecer uma melhor utilização do tempo e espaço em sala, incentivando o estudante ativo, com pensamento reflexivo e a maior interação. Isso pode levar a impactos positivos, como a maior compreensão conceitual, desenvolvimento do pensamento crítico e redução no número de reprovações. Por outro lado, pontos negativos podem surgir, como aumento da carga horária de estudo prévio e dificuldade do estudante em se adaptar à lógica da inversão das aulas.

Palavras-chave: Sala de aula invertida, Metodologias ativas, Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A essência da sala de aula invertida diz respeito ao primeiro contato do estudante com o conteúdo em casa, priorizando o tempo em sala de aula (BERGMANN; SAMS, 2016). Com isso, os conteúdos básicos são estudados antes da aula a partir de recursos como vídeos, textos e simulações. Em sala de aula, o professor esclarece as dúvidas e aprofunda o aprendizado com atividades que exigem maior nível de reflexão e complexidade, tais como resolução de problemas, estudo de caso, discussão em grupo e experimentos práticos no laboratório. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem se realiza em uma construção conjunta entre o professor e os estudantes, promovendo uma interação com a informação que leva ao conhecimento.

A sala de aula invertida representa a busca pela inovação e a melhor utilização do tempo e espaço em sala de aula, sendo uma contrapartida à simples reprodução de conteúdos e acúmulo de informações. É um ideário que permite novas práticas, ampliando a disponibilidade de conhecimentos e promovendo a aprendizagem, deixando as aulas mais significativas e dinâmicas, por se configurar como uma abordagem mais participativa e com atividades de reflexão, construção e interação.

Diante do exposto, cabe a investigação metodológica do processo formativo da sala de aula invertida, sendo uma discussão que se mostra relevante diante da possibilidade de uma abordagem em que o estudante seja o protagonista e aprenda de forma mais autônoma. Assim, tomamos como objetivo deste estudo refletir sobre a sala de aula invertida como metodologia ativa e as mudanças e os impactos da sua utilização para o processo de aprendizagem.

Para melhor localizar o leitor, o texto inicia com o percurso metodológico da pesquisa. Em seguida, apresenta as metodologias ativas como proposta para que o estudante tenha uma postura ativa no processo de aprendizagem, inserindo a concepção da sala de aula invertida. A partir de então, o espaço está destinado à reflexão sobre as mudanças e os impactos provenientes da sala de aula invertida, em uma verdadeira reconstrução do processo de aprendizagem.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A construção teórica deste estudo foi realizada por meio de revisão da literatura a partir de diferentes autores, o que propiciou um diálogo reflexivo

entre as abordagens e o tema trabalhado. O referencial para as discussões está pautado em autores que se dedicam à investigação da sala de aula invertida e das metodologias ativas, tais como Bergmann e Sams (2016), Bonwell e Eison (1991), Silberman (1996), Valente (2014), entre outros. Para fundamentar as mudanças no processo de aprendizagem propostas pela sala de aula invertida, foram consultadas referências como Ausubel (2000), Dewey (1979) e Vygotsky (1987).

Também realizamos uma busca por referências sobre experiências com a abordagem, utilizando os termos “sala de aula invertida”, “*flipped classroom*” e “*inverted classroom*” por meio da ferramenta *Google Scholar*. Posto isso, apresentamos neste artigo uma reflexão sobre a sala de aula invertida e o processo de aprendizagem.

3. A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A APRENDIZAGEM

As metodologias ativas apresentam um ideário de aprendizagem que envolve a atitude de o estudante pesquisar, refletir, discutir, elaborar e anunciar o que aprendeu, assumindo uma postura distinta da passividade de apenas ouvir e reproduzir modelos transmitidos pelo professor.

Em um olhar sobre os pressupostos das metodologias ativas, podemos retroceder no tempo e perceber que não é uma total inovação do pensamento pedagógico, mas a estruturação de abordagens há muito tempo defendidas. Remetemo-nos, então, a Sócrates (469-399 a.C.), que já concebia o homem como sujeito ativo na construção do conhecimento. Por meio de discursos maiêuticos, o filósofo propunha o diálogo para induzir o interlocutor a pensar, agir e refletir, numa busca constante pela verdade (SILVA; PAGNI, 2007), representando um contexto no qual o conhecimento não é transferido, mas sim, construído pela contestação de argumentos e troca de ideias.

Já no século XIX, o também filósofo John Dewey enfatizou a importância de aprender fazendo no qual o estudante é protagonista de sua própria aprendizagem. Com evidente atuação como reformador da educação, Dewey impulsionou o movimento da Escola Nova, que colocava a atividade prática e a democracia como ingredientes educacionais importantes. Para Dewey (1979), o estudante poderia exercer sua liberdade em um processo ativo de busca pelo conhecimento que ocorria pela aproximação da teoria e da prática, do trabalho por meio do compartilhamento de experiências e da

aprendizagem pela cooperação. O ensino com foco na obediência e submissão não era efetivo, já que o estudante deveria ter iniciativa, espírito crítico e agir de forma reflexiva (DEWEY, 1979).

Também encontramos em Jerome Bruner contribuições para o debate sobre as metodologias ativas. Para o psicólogo, a aprendizagem ocorre no processo da descoberta, em que o estudante é conduzido ao desenvolvimento da sua capacidade para solucionar problemas e pensar sobre a situação que enfrenta, relacionando contextos com experiências pessoais (BRUNER, 1987). Logo, o trabalho do professor não está pautado em explicar conteúdos com princípio e final claros, mas estimular os estudantes por meio de estratégias de observação, comparação e análise, para que aprendam através de uma descoberta motivada pela curiosidade.

Outros autores como Ausubel (2000), Freire (2005), Piaget (2006), Rogers (1973) e Vygotsky (2001) apontam que o indivíduo aprende de forma ativa, defendendo a importância da colaboração e do conhecimento prévio no processo de aprendizagem. Portanto, as noções relacionadas às metodologias ativas vêm evoluindo, contrapondo o arranjo da educação tradicional limitado à memorização mecânica de informações e de procedimentos.

De acordo com Bonwell e Eison (1991), as metodologias ativas podem ser compreendidas como a retirada do protagonismo do professor, tornando o estudante o centro do processo de aprendizagem por meio de atividades que o levem a pensar e explorar atitudes e valores. É um contexto no qual são valorizadas a troca mútua, a colaboração e a reflexão, considerando como pressupostos de aprendizagem:

O que eu ouço, eu esqueço;

O que eu ouço e vejo, eu me lembro;

O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender;

O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade;

O que eu ensino para alguém, eu domino com maestria. (SILBERMAN, 1996, p. 83).

Envolvido ativamente no processo de aprendizagem, a aquisição do conhecimento pelo estudante passa a ser mais efetiva, permeada de momentos nos quais estará ocupado em fazer e pensar (BONWELL; EISON, 1991; SILBERMAN, 1996), além de aproveitar as aulas com satisfação e prazer (SILBERMAN, 1996).

As metodologias ativas indicam, então, uma mudança nas práticas pedagógicas, inserindo o estudante como responsável pela própria aprendizagem e formação. Além disso, propicia a ele, conforme Bonwell e Eison (1991), o desenvolvimento de competências importantes como: engajamento na escrita, discussão e leitura; capacidade de análise, síntese e avaliação das ideias; valorização de atitudes e valores; e a habilidade de comparar e transmitir informações.

Para ser colocada em prática, as metodologias ativas possuem diversas abordagens, tais como: a sala de aula invertida (*flipped classroom*), aprendizagem baseada em projetos (*project-based learning*), aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning*), gamificação (*gamification*), aprendizagem baseada em equipes (*team-based learning*), ensino sob medida (*just-in-time teaching*), instrução pelos colegas (*peer instruction*) e estudo de caso (*case study*). Aqui, trataremos mais profundamente sobre a sala de aula invertida, foco deste estudo. No entanto, algumas abordagens podem utilizar a mesma ideia de inversão da sala de aula, buscando a participação ativa do estudante na aprendizagem, conforme veremos adiante.

4. SALA DE AULA INVERTIDA

A sala de aula invertida é comumente associada aos trabalhos dos norte-americanos Jonathan Bergmann e Aaron Sams, que a divulgaram em 2012 no livro *Flip Your Classroom: Reach Every Student In Every Class Every Day*.

Professores, Bergmann e Sams iniciaram a adoção da abordagem em 2007, na disciplina de Química do Ensino Médio, para atender a estudantes atletas ausentes das aulas devido aos campeonatos que participavam. Utilizando vídeos gravados das aulas expositivas, davam a opção dos estudantes acompanharem o conteúdo e, por outro lado, ficavam desobrigados de repetir a explicação. A ideia foi bem recebida tanto entre os estudantes ausentes da aula presencial, que conseguiam aprender assistindo às gravações, quanto pelos que compareciam às aulas, que também se interessaram para auxiliar nos exames (BERGMANN; SAMS, 2016). A partir de então, Bergmann e Sams alteraram a dinâmica das aulas, substituindo o dever de casa pelos vídeos abordando os conceitos-chave dos conteúdos e permitindo que o tempo em sala pudesse ser utilizado para acompanhar os estudantes em suas dúvidas.

Aqui cabe enfatizar que a utilização de vídeos é apenas uma das possibilidades para inverter a sala de aula, e os próprios Bergmann e Sams

(2016) apontam que diversos métodos já existentes poderiam ser caracterizados com essa lógica. Portanto, não existe uma forma específica para a abordagem, sendo compatível, também, com outras metodologias como a “aprendizagem baseada em projetos” e com a “aprendizagem por descoberta” (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 45).

A título de instigar novas práticas, podemos citar as referências que seguiram o caminho aqui abordado, que são: a instrução pelos colegas, com ensino por pares (MAZUR, 2015); a aprendizagem baseada em problemas, com a resolução de problemas norteando a aprendizagem (BERBEL, 1998); a aprendizagem baseada em equipes, com os grupos de trabalho colaborativo (MICHAELSEN; KNIGHT; FINK, 2004); o ensino sob medida, com atividades ajustadas à aprendizagem (NOVAK et al., 1999); a aprendizagem por investigação, na busca de explicações para uma questão (CARVALHO, 2013); e aprendizagem baseada em projeto, com desenvolvimento de projetos (HERNÁNDEZ, 1998). O importante é a inversão das aulas, cabendo utilizar a abordagem que melhor se ajusta a cada contexto.

A ideia consiste em incentivar um modelo que valorize o tempo em sala de aula, destinando-o para a aprendizagem ativa de conteúdos, ao invés de usar o período meramente para transmitir informações presentes em livros. Com isso, o professor pode guiar atividades diversas, possibilitar que estudantes trabalhem em tarefas distintas simultaneamente, executar experimentos práticos, proporcionar trabalhos em grupos ou individual (BERGMANN; SAMS, 2016).

Na proposta, o estudante tem o primeiro contato com o conteúdo que será discutido por meio de atividades prévias à aula. Já em sala, o professor esclarece as dúvidas e aprofunda o aprendizado com atividades que exigem maior nível de raciocínio e complexidade. Assim, a sala de aula invertida é caracterizada como “(...) o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 11).

Inverter a sala de aula tem a ver com o que se faz com o estudo prévio, cabendo ao professor orientar uma atividade que esteja relacionada ao assunto que será trabalhado. Seja assistir a um vídeo, ler um texto, observar uma simulação, ouvir um áudio ou resolver um problema, a intenção é que o estudante explore o material no seu próprio ritmo e, em caso de dúvida, possa recorrer a outras fontes de informações ou, ainda, abordar em aula com o professor. Com isso, “(...) não precisa mais perder tempo rerepresentando conceitos já bem conhecidos, que apenas devem ser lembrados,

nem usar o valioso tempo em sala de aula para transmitir novo conteúdo” (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 45).

Outro ponto é como o encontro presencial será direcionado, devido ao contato prévio do estudante com o conteúdo. A aula passa, então, a ter um maior nível de reflexão e complexidade, com participação ativa do estudante que já tem conhecimento inicial do assunto. A utilização do tempo é otimizada em discussões pormenorizadas, atenção a dificuldades específicas, resolução de problemas, discussões em grupo, experimentos práticos no laboratório, entre outras atividades, estimulando a interação entre os estudantes e o professor.

Como benefícios, Bergmann e Sams (2016) apontam que a inversão das aulas proporciona uma aproximação com a linguagem dos estudantes, oferecendo maior flexibilidade àqueles com dificuldade em relação ao tempo; permite que estudantes com diferentes habilidades possam equilibrar seus processos de aprendizagem, pausando ou avançando o vídeo quando necessário; intensifica a relação entre o estudante e o professor, além de maior interação entre os estudantes; e permite a aprendizagem para o domínio em que o estudante pode progredir conforme seu próprio ritmo.

O que se propõe é que os estudantes assumam a responsabilidade por sua própria aprendizagem sem, contudo, eximir o professor de suas obrigações. Como bem reiteram Bergmann e Sams (2016), a função do professor é conduzir o trabalho de modo a focar nas dificuldades de cada estudante, investindo tempo em conversas, reflexões e questionamentos. Desse modo, a sala de aula invertida reorganiza não apenas o trabalho do professor ou o estudo do estudante em casa, mas transforma a sala de aula em um espaço dinâmico e interativo, estimulando atividades em grupo, debates e relações sociais.

4.1 Aprendizagem invertida

Ao abordar a concepção de sala de aula invertida, é provável remeter à compreensão de uma inversão da aprendizagem. No entanto, há uma diferença entre os termos “sala de aula invertida” e “aprendizagem invertida”, já que inverter a sala de aula pode, mas não necessariamente, levar a uma prática de aprendizagem invertida. Na perspectiva de contribuir para essa questão, existe nos Estados Unidos uma comunidade *online* e sem fins lucrativos chamada de *Flipped Learning Network* (FLN). Com alguns membros que se dedicam à temática, entre os quais Bergmann e Sams, a ideia é difundir

conhecimento, habilidades e recursos aos professores que utilizam ou estão interessados em aprender mais sobre a sala de aula invertida e as práticas de aprendizagem invertida.

De acordo com o FLN (2014), a aprendizagem invertida é uma abordagem pedagógica na qual a exposição de conteúdos ocorre na dimensão individual, transformando o momento em grupo na sala de aula em um espaço dinâmico e interativo para o professor orientar os estudantes na aplicação dos conceitos e na participação criativa.

Para o engajamento na aprendizagem invertida, o professor deve incorporar à prática pedagógica os quatro pilares sintetizados na sigla F-L-I-P, que consiste em: *Flexible environment* (ambiente flexível), que seria criar espaços flexíveis de aprendizagem nos quais os estudantes escolhem quando e onde aprendem; *Learning culture* (cultura de aprendizagem), envolvendo o estudante de forma ativa na construção do conhecimento; *Intentional content* (conteúdo intencional), em que o professor define quais conteúdos e materiais serão trabalhados em sala e os que competem ao estudante acessar por conta própria; *Professional educator* (educador profissional), ressaltando que a postura do professor é ainda mais importante na aprendizagem invertida, pois passa a ser mais demandado, conectado, reflexivo e tolerante a críticas construtivas (FLN, 2014).

É possível compreender, então, que a sala de aula invertida tem princípios que vão além de simplesmente acessar um material antes da aula. De certo modo, indicar um vídeo para o estudante assistir previamente consiste em uma inversão da aula, mas apenas isso não significa a inversão da aprendizagem. Adotar os quatro pilares F-L-I-P é fundamental para colocar em prática, de fato, a abordagem da sala de aula invertida com a aprendizagem invertida.

4.2 O estudante diante da sala de aula invertida: da reflexão à interação

Em uma busca pelas bases que pudessem fundamentar como o estudante é percebido no processo de aprendizagem por meio da sala de aula invertida, chegamos ao pensamento de Dewey e a sua educação progressista. Crítico da educação tradicional e da memorização de conteúdos, Dewey valoriza o estudante ativo, suas experiências e a colaboração, numa concepção na qual o conhecimento se desenvolva a partir de uma relação entre a sociedade e o indivíduo.

A escola enquanto instituição formadora emancipatória deve promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo e do conhecimento científico, sendo a educação uma prática social fundamentada na experiência (DEWEY, 1959). A aprendizagem ocorre a partir de problemas ou situações problemáticas que provoquem dúvidas ou descontentamento, para despertar o profundo interesse e entusiasmo do estudante em aprender. Nesse processo, é estimulada a pesquisa, a busca de informações para a articulação de hipóteses e a resolução criativa das questões, de modo que a aprendizagem ocorre pela ação. É o *learning by doing* (DEWEY, 1959), ou seja, aprender fazendo, indicando uma importante convergência com as metodologias ativas. Assim:

A verdadeira liberdade, em suma, é intelectual; Reside no poder do pensamento exercitado, na capacidade de virar as coisas ao avesso, de examiná-las deliberadamente, de julgar se o volume e espécie de provas em mãos são suficientes para uma conclusão e, em caso negativo, de saber onde e como encontrar tais evidências (DEWEY, 1959, p. 96).

Para Dewey (1978), o objetivo da escola deveria ser ensinar a viver no mundo, afinal, as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo. O aprendizado se dá justamente quando os estudantes são colocados diante de problemas reais, que devem abarcar o contexto para que seja possível refletir sobre ele. Ou seja:

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 a 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).

Esse ideário indica que o conhecimento é construído, também, mutuamente por meio de consensos que resultam de discussões coletivas, em uma perspectiva mais democrática e participativa. Com isso, a aprendizagem acontece quando compartilhamos experiências em um ambiente no qual não existam barreiras ao intercâmbio de pensamento. Nesse ponto, Vygotsky colabora com a reflexão no que se refere à perspectiva interacionista na construção do conhecimento. É uma compreensão de que a aprendizagem

não acontece apenas de maneira individual, mas, sobretudo, através das relações entre os sujeitos (VYGOTSKY, 1987). Aprender em colaboração é um processo complexo de atividades sociais, motivado por interações mediadas pelas relações entre estudantes, professores e sociedade (VYGOTSKY, 2001). Para tanto, a mediação docente é primordial, devendo auxiliar os estudantes oportunizando a interação com os colegas e partindo daquilo que ele já sabe.

O acompanhamento, pelo professor, das dúvidas e avanços dos estudantes também é importante no processo de aprendizagem. O desenvolvimento cognitivo real do estudante encontra em Vygotsky e Ausubel bases para sustentação. Em Vygotsky (2001), quando aborda a zona de desenvolvimento proximal do estudante, na qual o professor deve atuar; e em Ausubel (2000), quando traz a aprendizagem significativa, em que afirma que o fator mais importante para a aprendizagem é aquilo que o estudante já conhece.

A aprendizagem significativa, portanto, somente é possível quando um novo conhecimento se relaciona de forma substantiva e não arbitrária a outro já existente (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980). Mas para que essa relação ocorra, é preciso que exista do estudante uma predisposição para aprender, além de uma situação de ensino potencialmente significativa, que leve em conta o contexto e o uso social do objeto a ser estudado. Existe, assim, uma associação estreita entre saber como os estudantes aprendem e o que fazer para ajudá-los a aprender melhor (AUSUBEL, 2000).

Encontramos em Dewey, Vygotsky e Ausubel fundamentos para pontos importantes da sala de aula invertida, como a reflexão, a interação, o diálogo e a mediação pedagógica. É uma abordagem na qual o estudante passa a ser atuante no processo de busca pelo conhecimento, incentivado e orientado pelo professor. Assim, a aprendizagem se torna um processo ativo, em situações voltadas para os seus interesses do estudante, experiência e participação.

3. OS IMPACTOS DA SALA DE AULA INVERTIDA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM: O QUE A LITERATURA APONTA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA

Sala de aula invertida, *flipped classroom* ou *inverted classroom* está presente em publicações em diferentes graus de ensino, áreas de conhecimentos e contextos educativos de vários países. O interesse da mídia fez

a abordagem ganhar espaço em periódicos, revistas e jornais que pautam e repercutem experiências invertendo a sala de aula, como o *Chronicle of Higher Education* (BERRETT, 2012; MANGAN, 2013; NESHYBA, 2013; YOUNG, 2015), *Primus* (TALBERT, 2014), *The New York Times* (FITZPATRICK, 2012), Carta Capital (VILLAS-BÔAS, 2017), Folha de São Paulo (MAIA, 2016), Educação Temática Digital (SCHIMTZ; REIS, 2018), O Globo (AVELLAR, 2013), Gazeta do Povo (PIVA, 2016) e Veja (BIBANO, 2014). Além desses, a Revista Nova Escola também deu espaço à sala de aula invertida em uma edição especial que a apresentou como uma das metodologias ativas mais promissoras na educação (RATIER; ANNUNCIATO; VASCONCELLOS, 2017).

As metodologias ativas e as tecnologias como instigadoras de mudanças nos currículos e nas práticas de ensino despertam pela sala de aula invertida um interesse acadêmico que vem crescendo nos últimos anos (MORAN, 2015). Instituições internacionais têm utilizado a abordagem como forma de recusar a mera reprodução de procedimentos e o acúmulo de informações, como o *Massachusetts Institute of Technology* e a *Havard University*. De acordo com Valente (2014), essas universidades têm inovado seus métodos de ensino, procurando adequá-los para que possam explorar os avanços das tecnologias educacionais e minimizar a evasão e o nível de reprovação.

Os resultados vão surgindo e, de fato, muitos se mostram promissores. Tomando como base que o envolvimento do estudante é fundamental para a aprendizagem (BARKLEY, 2010), a metodologia utilizada pelo professor acaba se tornando um ponto importante e que deve ser considerado. Nesse sentido, trabalhos apontam que inverter a sala de aula proporciona aos estudantes um maior engajamento nas atividades (CROUCH; MAZUR, 2001); o aumento da responsabilidade com o próprio aprendizado (PEARSON, 2012; PIERCE; FOX, 2012); e sentimentos positivos com o estudo, sobretudo por desfrutar da possibilidade de escolher e explorar conceitos que despertam maior interesse com mais profundidade (MARLOWE, 2012).

Referências também registram para interações mais frequentes e produtivas entre professor e estudante e entre os próprios estudantes (BROWN, 2012; OFUGI, 2016), inclusive aumentando a cooperação ao longo das aulas (OFUGI, 2016); o melhor aproveitamento da aula presencial, aprofundando a compreensão do conhecimento prévio adquirido (PAPADOPOULOS; ROMAN, 2010); o desenvolvimento do pensamento crítico na resolução de problemas (DATIG; RUSWICK, 2013; DEMSKI, 2013); trabalho individualizado adequado ao ritmo dos estudantes (BROWN, 2012; JOHNSON, 2013); melhor rendimento, reduzindo o número de reprovações (BELCHER, 2001; TREVILIN;

PEREIRA; OLIVEIRA NETO, 2013); aumento na frequência dos estudantes na escola (BUSATO et al., 2016; DESLAURIERS; SCHELEW; WIEMAN, 2011); o desenvolvimento de hábitos de estudo (MAZUR, 2015; PAPADOPOULOS; ROMAN, 2010); e desenvolvimento da autonomia do estudante (OFUGI, 2016).

Por outro lado, dificuldades com a sala de aula invertida também foram encontradas e são citadas na literatura a fim de serem contornadas. Entre elas, estão os estudantes menos propensos a se engajar nas atividades prévias (ASH, 2012) ou mesmo que acabam esquecendo de acessar o material disponibilizado (OFUGI, 2016); resistência dos estudantes em se adaptar à inversão das aulas (CROUCH; MAZUR, 2001; PAVANELO; LIMA, 2017), como se existisse uma dependência da aula expositiva; e ainda o tempo maior que os estudantes devem dedicar ao estudo prévio, aumentando a carga de trabalho extraclasse (JOHNSON, 2013; PAPADOPOULOS; ROMAN, 2010), muitas vezes à custa de outras disciplinas (PAPADOPOULOS; ROMAN, 2010).

Desse modo, a implementação da sala de aula invertida deve ser planejada na tentativa de minimizar possíveis resultados negativos. Cabe ao professor ter a certeza de que todos os estudantes saibam exatamente o que é esperado deles em um ambiente que provavelmente trará diferentes desafios. As mudanças podem trazer desconfortos e dificuldades, mas a necessidade de inovar o processo de ensino e de aprendizagem qualifica a aplicação dessa abordagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula invertida consiste em um arranjo didático no qual os estudantes têm contato prévio com o conteúdo e dedicam o tempo em sala para atividades de operacionalização e aplicação dos conhecimentos. Por meio de materiais disponibilizados antecipadamente pelo professor, a tradicional aula expositiva é abreviada. O encontro presencial fica, então, focado em resolução de problemas, discussões em grupo, experimentos práticos no laboratório, entre outras atividades, estimulando a interação aluno-aluno e aluno-professor. Tal ideário serve como base para destacar uma característica marcante da sala de aula invertida, que é não usar o tempo em sala meramente para ministrar aulas expositivas.

Com uma convergência de estratégias didáticas e de recursos pedagógicos e tecnológicos, a abordagem pode oportunizar ao estudante uma vivência educativa que considera a reflexão, a interação, a autonomia e a

colaboração. Isso pode levar a alguns impactos positivos, como a maior compreensão conceitual, desenvolvimento do pensamento crítico na resolução de problemas e redução no número de reprovações. Por outro lado, pontos negativos podem surgir, como aumento na carga horária de estudo prévio e dificuldade do estudante em se adaptar à lógica da inversão das aulas.

A sala de aula invertida acaba se constituindo como uma proposta inovadora que reconstrói o processo de aprendizagem, com atividades criativas e aplicabilidade real do conhecimento. O caminho consiste na implantação de metodologias ativas e na criação de ambientes de aprendizagem que promovam a construção de conhecimento. Para tanto, é essencial que estudantes e professores estejam dispostos a ressignificar as antigas crenças de ensinar e aprender pautados na transmissão de conteúdos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ASH, K. Educators view “flipped” model with a more critical eye. **Education Week**, Bethesda, 29 ago. 2012. Disponível em: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/79547399/educators-view-flipped-model-more-critical-eye>. Acesso em: 27 jun. 2019.

AVELLAR, S. A sala de aula com novos formatos em tempos digitais. **O Globo**, Rio de Janeiro, 4 mar. 2013. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/a-sala-de-aula-com-novos-formatos-em-tempos-digitais-7721124>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BARKLEY, E. F. **Student engagement techniques: a handbook for college faculty**. São Francisco: Jossey-Bass, 2010.

BELCHER, J. W. Studio Physics at MIT. **MIT Physics Annual**, Cambridge, 2001. Disponível em: http://web.mit.edu/jbelcher/www/Belcher_physicsannual_fall_01.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998. Disponível em: www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08. Acesso em: 28 jul. 2020.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip Your Classroom: reach every student in every class every day**. Eugene: International Society for Technology in Education, 2012.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BERRETT, D. How flipping the classroom can improve the traditional lecture. **Chronicle of Higher Education**, Washington, 19 fev. 2012. Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BIBANO, B. Salas de aula invertidas, uso de impressora 3D e outras tendências do Ensino Superior. **Veja**, São Paulo, 9 mar. 2014. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/salas-de-aula-invertidas-uso-de-impressora-3d-e-outras-tendencias-do-ensino-superior/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BONWELL, C.C.; EISON, J.A. **Active learning: creating excitement in the classroom**. 1 ed. Washington: George Washington University Press, 1991.

BROWN, A. F. **A phenomenological study of undergraduate instructors using the inverted or flipped classroom model**. 2012. Dissertation (Doctor of Education in Educational Technology) - Pepperdine University, Malibu, 2012.

BRUNER, J. **O processo da educação**. São Paulo: Nacional, 1987.

BUSATO, P.; BERRUTO, R.; ZAZUETA, F. S.; SILVA-LUGO, J. L. Student performance in conventional and flipped classroom learning environments. **Applied Engineering in Agriculture**, North Carolina, v. 32, n. 5, 2016. Disponível em: <https://elibrary.asabe.org/abstract.asp?aid=47430>. Acesso em: 27 jun. 2020.

CARVALHO, A. M. P. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. *In*: CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensino de Ciências por investigação**:

condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013, p. 1-20.

CROUCH, C. H.; MAZUR, E. Peer Instruction: Ten years of experience and results. **American Journal of Physics**, Salt Lake City, v. 69, n. 9, p. 970-977, 2001. Disponível em: http://web.mit.edu/jbelcher/www/TEALref/Crouch_Mazur.pdf. Acesso em: 27 jun. 2019.

DATIG, I.; RUSWICK, C. Four quick flips: activities for the information literacy classroom. **College & Research Libraries News**, Chicago, v. 74, n. 5, p. 249-257, 2013. Disponível em: <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/8946/9679>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DEMSKI, J. Expert tips for flipping the classroom. **Campus Technology**, Los Angeles, 23 jan. 2013. Disponível em: <http://campustechnology.com/articles/2013/01/23/6-expert-tipsfor-flipping-the-classroom.aspx>. Acesso em: 27 jun. 2020.

DESLAURIERS, L.; SCHELEW, E.; WIEMAN, C. Improved learning in a large-enrollment physics class. **Science**, United States, n. 332, p. 862-864, 2011. Disponível em: <https://science.sciencemag.org/content/332/6031/862>. Acesso em: 27 jun. 2020.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo-uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FITZPATRICK, M. Classroom lectures go digital. **The New York Times**, New York, 24 jun. 2012. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2012/06/25/us/25iht-educside25.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FLIPPED LEARNING NETWORK. **The four pillars of F-L-I-P**. 2014. Disponível em: https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf Acesso em: 22 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOHNSON, G. B. **Student perceptions of the flipped classroom**. 2013. Dissertation (Degree of Mater in Educational Technology) - University Of British Columbia, MA thesis – University of British Columbia, Okanagan, 2013.

MAIA, D. Na sala de aula invertida, alunos antecipam conteúdo em casa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 11 set. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1811790-na-sala-de-aula-invertida-alunos-antecipam-conteudo-em-casa.shtml>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MARLOWE, C. A. **The effect of the flipped classroom on student achievement and stress**. 2012. Dissertation (Master Degree of Science Education) - Montana State University, Bozeman, 2012.

MANGAN, K. Inside the flipped classroom. **Chronicle of Higher Education**, Washington, set. 2013. Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/Inside-the-Flipped-Classroom/141891>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MAZUR, E. **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

MICHAELSEN, L. K.; KNIGHT, A. B.; FINK, L. D. **Team-based learning**: a transformative use of small groups in college teaching. Sterling: Stylus Publishing, 2004.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. v. 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

NESHYBA, S. It's a flipping revolution. **Chronicle of Higher Education**, Washington, 04 abr. 2013. Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/lts-a-Flipping-Revolution/138259>. Acesso em: 10 mar. 2021.

NOVAK, G. M.; PATTERSON, E. T.; GAVRIN, A. D.; CHRISTIAN, W. **Just-in-time teaching**: blending active learning with web technology. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1999.

OFUGI, M. S. **A sala de aula invertida como técnica alternativa de ensino: um enfoque no desenvolvimento da autonomia do aprendiz de inglês como L2/LE**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PAPADOPOULOS, C.; ROMAN, A. S. Implementing an inverted classroom model in engineering statics: initial results. **Proceedings of the 2010 Annual Conference & Exposition of American Society for Engineering Statistics**, Louisville, 2010. Disponível em: <https://peer.asee.org/implementing-an-inverted-classroom-model-in-engineering-statics-initial-results>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PAVANELO, E.; LIMA, R. Sala de aula invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. **Bolema**, Rio Claro, v. 31, n. 58, p. 739-759, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bolema/v31n58/0103-636X-bolema-31-58-0739.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

PEARSON, G. Biology teacher's flipped classroom: "a simple thing, but it's so powerful". **EdCan Network**, Canada, 08 nov. 2012. Disponível em: <https://www.edcan.ca/articles/biology-teachers-flipped-classroom-a-simple-thing-but-its-so-powerful/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PIERCE, R.; FOX, J. Vodcasts and active-learning exercises in a "flipped classroom" model of a renal pharmacotherapy module. **American Journal of Pharmaceutical Education**, Bethesda, v. 76, n. 10, p. 180-196, 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3530058/>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PIVA, N. Método da "sala de aula invertida" troca os papéis de casa e da escola. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 11 jan. 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/metodo-da-sala-de-aula-invertida-troca-os-papeis-de-casa-e-da-escola-0jnv8isjepw6p94pvm92thgwm/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

RATIER, R.; ANNUNCIATO, P.; VASCONCELLOS, A. Inovação na educação: como usar as novidades mais promissoras em sua sala de aula. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano 32, n. 299, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8734/educacao-299>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SCHMITZ, E. X. da; REIS, S. C. Dos. Sala de aula invertida: investigação sobre o grau de familiaridade conceitual teórico-prático dos docentes da universidade. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 153-175, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648110>. Acesso em: 27 jun. 2020.

SILBERMAN, M. **Active learning**: 101 strategies do teach any subject. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1996.

SILVA, D. J. da; PAGNI, P. A. A educação na filosofia de Sócrates. In: PAGNI, P. A.;

SILVA, J. D. (orgs.). **Introdução à filosofia da educação**: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 19-34.

TALBERT, R. Inverting the Linear Algebra Classroom. **Primus**, New York, v. 24, ano 5, p. 361-374, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10511970.2014.883457>. Acesso em: 20 jun. 2020.

TREVELIN, A. T. C.; PEREIRA, M. A. A.; OLIVEIRA NETO, J. D. de. A utilização da “sala de aula invertida” em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido “*flipped classroom*” adaptado aos estilos de aprendizagem. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, Madrid, v. 12, n. 11, p. 01-14, 2013. Disponível em: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/992/1700>. Acesso em: 20 jun. 2020.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 30, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

VILLAS-BÔAS, M. A. Aulas invertidas são muito mais eficientes e inclusivas. **Carta Capital**, São Paulo, 25 ago. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/vanguardas-do-conhecimento/aulas-invertidas-sao-muito-mais-eficientes/>. Acesso em: 27 jun. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YOUNG, J. R. When a flipped-classroom pioneer hands off his video lectures, this is what happens. **Chronicle of Higher Education**, Washington, 07 jan. 2015. Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/When-a-Flipped-Classroom/151031>. Acesso em: 01 mar. 2021.

SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA VISUAL – UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS¹

HELEN CRISTIANE DA SILVA THEODORO

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, helenstheodoro@gmail.com;

CAROLINA SEVERINO LOPES DA COSTA

Orientadora da Pesquisa – Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, carollina_costa@yahoo.com.br;

1 Esta pesquisa é um recorte da dissertação da autora, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

RESUMO

Os temas ligados à sexualidade têm sido permeados de tabus, principalmente quando estão relacionados às pessoas com deficiência. No caso da deficiência visual, a falta do sentido da visão tem sido associada a um impedimento para a realização de diversas atividades ligadas à sexualidade, como o conhecimento do próprio corpo e do corpo do “outro”, a paquera etc. Por este motivo, a presente pesquisa, de caráter bibliográfico exploratório, teve como objetivo identificar características do desenvolvimento da sexualidade de pessoas com deficiência visual. A busca ocorreu em bancos de dados nacionais e internacionais entre março de 2020 e agosto de 2021. Após a realização dos procedimentos metodológicos, foram selecionados 52 estudos, os quais foram subdivididos em três categorias de análise: a) concepção de sexualidade pelos indivíduos com deficiência visual; b) desenvolvimento da sexualidade e identidade em pessoas com deficiência visual; e c) educação sexual e deficiência visual: a importância dos contextos familiar e escolar. Os resultados apontaram para a importância e necessidade de fomentar pesquisas e ações no âmbito da educação sexual, especialmente nos contextos familiar e escolar, para promover um desenvolvimento da sexualidade mais saudável e contingente às necessidades das pessoas com deficiência visual.

Palavras-chave: Educação Especial, Sexualidade, Deficiência Visual.

INTRODUÇÃO

A deficiência visual pode ser definida de diferentes formas. Isso dificulta um consenso acerca do conceito estabelecido por autores da área (COSTA et al., 2009). Mas, de modo geral, a deficiência visual é compreendida como a perda total ou parcial do sentido da visão e engloba tanto os casos de cegueira como os de baixa visão (SMITH; TYLER, 2010).

Além disso, Wigget-Barnard e Steel (2008) assinalam a deficiência visual não somente como uma incapacidade física, mas também social, pois nem sempre o ambiente é adequado às funções e potencialidades do sujeito. Logo, há uma diferença com relação às pessoas normovisuais, dado que podem contar com outras fontes de informação não verbais, como as expressões faciais, movimentos de cabeça, níveis de distância e proximidade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a, p. 40).

Nesta perspectiva, é possível compreender que, nas mais diversas organizações da sociedade, a forma como a deficiência visual foi definida implicou diretamente em como ela era tratada – e isso segue ocorrendo atualmente. O assistencialismo, a falta de representatividade e representação social e o capacitismo² são alguns dos fatores que podem ser vistos como exemplos de uma concepção de deficiência pautada no déficit. Trata-se de um entendimento que considera o indivíduo, por ser deficiente, incapaz. Torna-se evidente o quanto a sociedade está aprisionada a ideias limitantes sobre a deficiência e o quanto isso impacta nas ações concretas das mais diversas populações (FRANÇA, 2013; GAUDENZI; ORTEGA, 2016).

Sobre o desenvolvimento da sexualidade, sabe-se que ela se inicia na infância, em todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças. A sexualidade, apesar de trazer as características e questões pessoais, se trata de algo mais amplo, pois engloba conteúdos culturais, sociais e políticos (LOURO, 2000; MAIA, 2011). Louro (2000) reitera que a sexualidade é aprendida e construída ao longo de toda a vida, de muitas formas, por todos os indivíduos, pois “envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções (...), processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2000, p. 7). Já Weeks (2000, p. 35) acrescenta que, “embora o corpo

2 A origem do termo capacitismo vem da tradução de ableism (do inglês para o português “capacidade”), e refere-se a forma discriminatória e pejorativa com que a sociedade está acostumada a tratar as pessoas com deficiência.

biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo”.

Nessa perspectiva, a sexualidade integra a concepção de corpo e de identidades, que são definidas através de processos culturais, sofrendo impactos das inúmeras instituições presentes na sociedade (família, escola, religião, Estado etc.) (LOURO, 2000). Além disso, Maia (1997) ressalta que a sexualidade não deve ser entendida como sinônimo de sexo (relação sexual, orgasmo, órgãos sexuais etc.), mas, sim, como uma amplitude de condutas humanas “que abrange diferentes aspectos como o amor, relacionamentos afetivos e sexuais, a sensualidade, o erotismo e o prazer, a expressão da identidade e dos papéis sexuais etc.” (MAIA, 1997, p. 2).

De acordo com Silva (2006), o preconceito gerado em razão da deficiência pode causar, o risco do próprio sujeito ser reconhecido apenas pela sua condição. Além disso, a pessoa estigmatizada pode incorporar determinadas representações sociais e, assim, não conseguir manifestar amplamente sua sexualidade, identidade social e sexual. Por este viés, um dos focos atuais das pesquisas tem sido o ensino de sexualidade e/ou educação sexual para pessoas com deficiência visual. Alguns estudos têm analisado temas como o desenvolvimento da imagem corporal; concepção de sexualidade; prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; direitos da pessoa com deficiência visual; e preconceitos e estigmas (CZERWIŃSKA, 2018; DANTAS; et. al., 2017; FRANÇA, 2013a, b, c; GARRISON, 2019; HAFIAR; et. al., 2019; JUNQUEIRA; SILVA, 2016; MAIA; SILVA; VILAÇA, 2017; NOSON, 2017; OLIVEIRA, et. al., 2018; QUINTANILHA; et. al., 2021; SOUZA, et. al., 2018).

Essa ampliação dos conteúdos relacionados aos aspectos mais subjetivos direcionados à sexualidade da pessoa com deficiência visual implica compreender que uma multiplicidade de fatores engloba a deficiência, assim como o respeito e as garantias de direitos direcionados à pessoa, independentemente de sua condição. Considerando que, apesar de toda a evolução tecnológica, existe ainda um apelo muito forte ao canal visual para o desenvolvimento e a vivência da sexualidade, é necessário que haja uma maior compreensão sobre sexualidade da pessoa com deficiência visual, garantindo seu desenvolvimento de maneira global.

Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo identificar características acerca do desenvolvimento da sexualidade de pessoas com deficiência visual. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico de produções nacionais e internacionais que versassem sobre esta temática. Os resultados revelaram que, com o passar dos anos, os estudos têm se

preocupado mais com os fatores inerentes ao corpo do sujeito. No entanto, ainda faltam pesquisas que se direcionem para aspectos psicossociais e a questões mais subjetivas da sexualidade.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como sendo bibliográfica exploratória, que, segundo Marconi e Lakatos (2003), averigua e analisa o que foi tornado público em relação ao tema de estudo.

Para identificar a produção científica acerca da sexualidade da pessoa com deficiência visual, foi realizada uma busca em banco de dados digitais (Google acadêmico, Scielo, Capes, Pepsic, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *Journal Sexuality and Disability*). Para a busca, foram utilizados descritores em português e em inglês: sexualidade AND deficiência visual, sexualidade AND cegueira, *visual impairment AND sexuality e sexuality AND blindness*. O objetivo foi encontrar artigos e pesquisas que abordassem a temática de sexualidade e deficiência visual, sendo este o critério de seleção dos artigos. Não foram selecionados artigos que tratassem de um dos temas separadamente ou que se direcionassem a outros públicos. O operador booleano AND foi utilizado para unir o termo sexualidade àqueles mais utilizados para se referir às pessoas com deficiência visual.

A pesquisa foi realizada nos referidos bancos de dados entre março de 2020 e agosto de 2021. No Google Acadêmico, a busca utilizou o recorte temporal de 2010 a 2021, sendo o banco de dados que engloba maior número de pesquisas. Nos demais bancos de dados, a pesquisa não teve recorte temporal. Para seleção das produções, foram seguidas algumas etapas, como descrito na tabela abaixo:

Tabela 1: Descrição das fases realizadas na pesquisa bibliográfica

Etapas de seleção e análise das publicações	
1	Busca das produções nos bancos de dados
2	Leitura dos títulos, verificando se continha os descritores da busca
3	Separação das pesquisas por banco de dados
4	Leitura dos resumos
5	Agrupamento das pesquisas encontradas realizando ordem cronológica das publicações
6	Leitura dos textos na íntegra
7	Análise das pesquisas pelo conteúdo e abordagem utilizada de acordo com o objetivo desse estudo

Fonte: Elaboração própria.

Os artigos duplicados foram descartados e, além disso, a análise dos artigos foi realizada levando em consideração três aspectos principais: a) concepção de sexualidade pelos indivíduos com deficiência visual; b) desenvolvimento da sexualidade e identidade em pessoas com deficiência visual; e c) educação sexual e deficiência visual: a importância dos contextos familiar e escolar.

Ao final, foram selecionadas 52 publicações direcionadas à sexualidade da pessoa com deficiência visual. Na tabela a seguir, há uma síntese dos resultados:

Tabela 2: Resultados da pesquisa bibliográfica em meios digitais

Pesquisa em Banco de dados Nacionais e Internacionais Mai. 2020/Ago. 2021			
	Total retornado pela busca	Total após análise	
Bancos de Dados	Google Acadêmico	48.170	26
	Scielo	10	07
	Capes	151	08
	Pepsic	09	02
	<i>Journal of Visual Impairment & Blindness</i>	08	04
	<i>Journal Sexuality and Disability</i>	47	05
	Total Geral	48.395	52

Fonte: Elaboração própria.

Os 52 resultados foram analisados de acordo com as categorias estabelecidas. Todavia, alguns estudos se direcionam sobre mais de uma abordagem e, por isso, abaixo de cada categoria foram citadas e apontadas as pesquisas que mais correspondiam à análise realizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para um melhor panorama dos estudos encontrados, foram criadas três categorias de análise. A primeira categoria está direcionada aos estudos que abordam a concepção de sexualidade pelas próprias pessoas com deficiência visual. A segunda categoria se volta ao desenvolvimento da sexualidade, abarcando fatores que envolvem a identidade sexual e social e os preconceitos e mitos em relação às pessoas com deficiência visual. Já a terceira se relaciona à educação sexual direcionada a este público.

A seguir, é realizada a análise dos estudos, de acordo com as categorias estabelecidas.

a) Concepções acerca do conceito de sexualidade

No tocante à concepção de sexualidade pelas pessoas com deficiência visual, os estudos pontuaram, em sua maioria, que essas pessoas não têm grandes déficits no que diz respeito ao conceito de sexualidade vinculado ao conhecimento do próprio corpo ou à manifestação de sua identidade social. No entanto, pela falta de educação sexual ou pela falta de informações dadas pela família ou demais instituições (escola, por exemplo) nas fases iniciais do desenvolvimento, há uma interferência significativa na manifestação de suas identidades sexuais (BEZERRA, 2007; BEZERRA; PAGLIUCA, 2010; BURTETT; PEREIRA; CASTELÃO, 2011; COZAC; PEREIRA; CASTRO, 2016; CZERWIŃSKA, 2018; DOMINGOS, 2007; FRANÇA; AZEVEDO, 2003; HICKS, 1980; JUNQUEIRA; SILVA, 2016; KELLY; KAPPERMAN, 2012; KAPPERMAN; STACY, 2013; MAIA, 2011; MARIN, 2019; MEDEIROS, 2016; MOURA; PEDRO, 2006; SALEHI, *et. al.* 2015; WELBOURNE; *et. al.*, 1983).

O estudo de Welbourne, *et. al.* (1983, p. 257), ao comparar a concepção e desenvolvimento da sexualidade entre mulheres com e sem deficiência visual, verificou que aquelas com deficiência visual, mesmo possuindo a concepção de sexualidade em relação aos seus pares, “tiveram escores de conhecimento sobre sexo significativamente mais baixos e obtiveram suas informações em uma idade um pouco mais tarde”. Ademais, as participantes da pesquisa evidenciaram a importância de uma educação sexual eficiente para as pessoas com deficiência visual.

Em 2015, Salehi *et al.*, desenvolveram um estudo intitulado “Auto-estima, auto-conceitos gerais e sexuais em pessoas cegas”. Esta pesquisa contou com 138 pessoas, entre homens e mulheres, acima dos 18 anos, com deficiência visual, que frequentavam a Organização de Bem-Estar da Província de Isfahã, no Irã. Foram entrevistadas com o objetivo de medir a autoestima e o autoconceito com relação à sexualidade. Tratou-se de um estudo transversal, desenvolvido no período de 2013 a 2014, com a aplicação de um Inventário de Personalidade. E, para medir o autoconceito sexual, foi utilizado o Questionário Multidimensional de Autoconceito Sexual, ambos baseados na teoria médica. Os dados foram analisados por meio de um *software* para cálculos estatísticos. Os resultados apontaram que pessoas com alta autoestima obtiveram maiores escores de ansiedade sexual e menores

escores de autoeficácia em comparação com pessoas com baixa autoestima. Além disso, a autoestima sexual foi menor em pessoas com baixa autoestima, enquanto o medo sexual foi maior em pessoas com alta autoestima, demonstrando que pessoas com deficiência visual tendem a não ter problemas quanto ao seu autoconceito; porém, têm déficits quando se trata de relacionamentos afetivo-sexuais, assim como de conhecimento e reconhecimento de outros corpos e identidades.

Já Medeiros (2016, p. 82) desenvolveu um estudo entre novembro e dezembro de 2015 através da técnica de grupo focal, com objetivo de “analisar como a sexualidade é concebida e vivenciada por pessoas com deficiência visual”. Sua pesquisa contou com 17 pessoas com deficiência visual e evidenciou que esses sujeitos tendem a refletir sobre os aspectos biológicos e sociais da sexualidade, não direcionando a temática apenas ao ato sexual. Por outro lado, no momento de expressarem sua sexualidade e identidade social e sexual, sentem-se despreparados por não terem recebido orientação suficiente sobre esta temática. Além disso, informaram que muitos são os preconceitos sobre a pessoa com deficiência visual, o que gera obstáculos em relação à sua sexualidade.

Pesquisando sobre a concepção de sexualidade entre pessoas com deficiência visual, Cozac, Pereira e Castro (2016) abordaram o entendimento de pessoas com cegueira acerca de relações sexuais, “ficar” e namorar e a diferença nos discursos de acordo com o estado civil dos participantes. Participaram da pesquisa 51 pessoas, sendo 26 do sexo masculino. Foram aplicadas entrevistas com questionários específicos, no período de agosto de 2012 a abril de 2013. As concepções dos indivíduos casados se mostraram mais conservadoras do que a dos solteiros, que afirmaram ter ideias e entendimentos mais próximos aos que eram divulgados pela mídia, valorizando o ato de “ficar”. Foi dada uma importância maior ao ato sexual entre as pessoas solteiras. Já os casados entendem como mais importante o namoro e a união estável/casamento. As autoras enfatizaram a importância do acompanhamento desses indivíduos para que possam ampliar o entendimento sobre os assuntos ligados à sexualidade, não ficando restrito aos relacionamentos.

Considerando os aspectos psicossociais da sexualidade em adolescentes com deficiência visual, Czerwińska (2018) verificou que as condições específicas de criação e educação recebidas pelas pessoas com deficiência visual – escolaridade em ambientes especializados, superproteção dos pais e familiares, falta de recursos etc. – pode resultar em um atraso no processo

de identificação e identidade sexual desses indivíduos. De acordo com a autora, a falta de experiências sociais e educação sexual pode resultar em uma baixa compreensão de suas próprias necessidades. Sendo assim, tendem a conhecer a si mesmos de forma superficial e não têm conhecimentos assertivos sobre assuntos vinculados à sexualidade. Ademais, a falta de educação sexual pode gerar um sentimento de dependência, dificuldades em iniciar relacionamentos, ausência de Habilidades Sociais (HS), baixa autoestima e ausência de laços afetivo-sexuais. Somado a esses fatores, está a ocorrência de falta de estudos que impliquem em ações concretas sobre o desenvolvimento da sexualidade dessa parcela da população.

Mora-Gutiérrez e Giniebra-Urra (2020) realizaram um estudo com pessoas com deficiência visual (cegos), estudantes universitários de uma universidade no Equador. Ao tratarem sobre a sexualidade, ficou evidente que este conceito é algo conhecido por eles, pois compreendem seus papéis e atuações perante a sociedade (identidades sociais e sexuais). No entanto, esse estudo mostrou que, devido aos preconceitos e estigmas sobre deficientes visuais, sua atuação perante a sociedade se torna comprometida, uma vez que persiste a crença de que são pessoas assexuadas ou incapazes. Isso faz com que não manifestem suas identidades sociais e sexuais de modo amplo e assertivo.

b) Desenvolvimento da sexualidade

Neste item, são pontuados os fatores que envolvem a identidade sexual e social, tanto quanto os preconceitos e mitos em relação às pessoas com deficiência visual, além de se destacar a necessidade de educação sexual direcionada a essas pessoas (ABRAMSON; BOGGS; JOLIE-MASON, 2013; BORTOLINI, 2014; BRUNS, 1998; CHILWARWAR; SRIRAM, 2019; CZERWIŃSKA, 2018; EIRAS, 2012; ELONEN; ZWARENSTEYN, 1975; FRANÇA, 2013a, b, c; FRANÇA; AZEVEDO, 2003; GOYAL, 2017; GUEDES, *et. al.*, 2014; JUNQUEIRA; SILVA, 2016; KELLY; KAPPERMAN, 2012; KAPPERMAN; STACY, 2013; MA, 2019; MARCON, 2012; MARIM, 2019; MORA-GUITIÉRREZ; GINIEBRA-URRA, 2020; NEFF, 1983; QUEIROZ, 2018; SELVIN, 1979; WELBOURNE; *et. al.* 1983).

Em 1983, ao realizar um estudo sobre o bem-estar sexual de jovens adultas com deficiência visual, Neff (1983) enfatizou que jovens adultos (típicos) são pessoas que acumularam informações durante todo o processo de desenvolvimento (desde a infância). Isso demanda um grande aparato de observação para que possam ter exemplos de modos de comportamentos,

vestimentas, e, assim, construir suas identidades sociais e sexuais. De acordo com o autor, a falta do sentido da visão afeta diretamente no desenvolvimento das identidades das pessoas com deficiência visual, implicando em vários obstáculos a serem enfrentados ao longo da vida. Por esse motivo, seria necessário que a educação sexual foses desde a primeira infância, e, quando direcionada às pessoas com deficiência visual, contemplada de recursos acessíveis, exemplos táteis, uma comunicação constante e assertiva – por parte da família (pais e/ou responsáveis) e demais instituições envolvidas no desenvolvimento dessas pessoas.

França e Azevedo (2003) entrevistaram 6 adolescentes com cegueira congênita em uma escola especializada para o ensino de pessoas com deficiência visual, em Feira de Santana/BA. Em seu estudo, as autoras verificaram que os adolescentes têm a real percepção da sua imagem corporal, construída por meio de toques em seu próprio corpo e informações recebidas pelo diálogo com suas famílias, amigos e escola. Os adolescentes se compreendiam como sexualmente atraentes; porém, careciam de informações sobre sexualidade, como aquelas a respeito das transformações corporais ocorridas na puberdade. Ao final, ficou evidente que as demandas apresentadas pelos adolescentes são equivalentes à de seus pares sem deficiência, mas necessitam de uma educação sexual específica, com recursos abrangentes, que possam suprir as exigências ocorridas pela privação do sentido da visão.

Marcon (2012), por sua vez, estabeleceu uma reflexão acerca das normativas que envolvem o processo de construção da sexualidade de pessoas com deficiência visual. Ponderou que, a partir das mudanças sociais e dos valores culturais, a sexualidade e a deficiência vão sendo construídas de acordo com as necessidades das próprias pessoas. Através do aumento da busca pelas representações sociais e o crescimento de grupos “militantes”, a sexualidade de pessoas com deficiência visual tem se tornado o alvo de debates, gerando um avanço significativo na compreensão da necessidade em se discutir a temática, haja vista que a sociedade tende a ser negacionista e/ou preconceituosa em razão das manifestações sociais e sexuais dessas pessoas.

Abramson, Boggs e Mason (2013) focaram as diferenças de tratamento para homens e mulheres com deficiência visual, destacando que as mulheres são mais suscetíveis ao abuso sexual infantil, traumas e preconceitos em relação à sua sexualidade. Esses fatores são discutidos levando em consideração o sexo e as manifestações sexuais desse público (deficientes visuais).

De acordo com os autores, homens tendem a ser considerados mais capazes do que as mulheres. Conseqüentemente, as manifestações sexuais das mulheres com deficiência visual são mais prejudicadas ao longo de todas as fases do desenvolvimento, pois seu aprendizado e descobertas são mais tardios. Ademais, não há nenhum tipo de acompanhamento familiar e/ou de responsáveis, gerando dificuldade na seleção de parceiros, a não compreensão do prazer fisiológico ligado ao ato sexual e o aumento de demandas em relação a essa temática.

França (2013a, b, c), ao pesquisar sobre os aspectos sociais ligados à sexualidade da pessoa com deficiência visual, salientou que há uma compreensão de que essas pessoas são assexuadas, além de uma grande falta de conhecimento social sobre essa temática, o que gera curiosidade e indiferença. As pessoas com cegueira (participantes de sua pesquisa) relataram que, por mais que a sociedade tenha evoluído, ainda falta muito ser feito em relação à sexualidade. De acordo com eles, as formas de tratamento sobre a sexualidade evidenciam o preconceito já estabelecido em decorrência da deficiência, o que gera uma visão capacitista e indiferente. Nesta pesquisa, concluiu que as atitudes de discriminação social direcionadas à sexualidade da pessoa com deficiência visual é o resultado de uma construção social que precisa, urgentemente, ser revista. De acordo com a autora, há a necessidade de estabelecer novas formas de ensino e legislações que contemplem a educação sexual para essas pessoas – o que se vincula à garantia de seus direitos fundamentais.

Goyal (2017) pesquisou a negação dos direitos sexuais, a partir das percepções da vida de mulheres com deficiência visual na Índia. Seu estudo contou com vários *workshops* com as participantes, que puderam expressar suas experiências em relação à sexualidade. Assim, a autora verificou que ainda são muitos os mitos sobre as pessoas com deficiência visual e que “isso afeta as informações que eles podem acessar, quanta liberdade eles têm em relação à autoexpressão e influencia suas escolhas em sua vida pessoal, romântica e sexual” (GOYAL, 2017, s/p). Ademais, ficou evidente que são muitas as barreiras culturais e sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência visual no que tange a sexualidade. Não tendo as orientações necessárias durante as fases iniciais do desenvolvimento, essas pessoas sofrem mais preconceito, discriminação e dificuldades de estabelecer relacionamentos afetivos e/ou sexuais na fase adulta.

c) Educação sexual e deficiência visual: a importância dos contextos familiar e escolar

Tratando sobre a importância da educação sexual para pessoas com deficiência visual, a maioria dos estudos encontrados são da área médica e da psicologia, direcionados a uma abordagem voltada às capacidades fisiológicas da pessoa com deficiência visual quanto à sexualidade, assim como o uso de contraceptivos; prevenção de doenças e infecções sexualmente transmissíveis; conhecimento do próprio corpo; e direitos reprodutivos (BARBOSA, *et. al.* 2013; BEZERRA; PAGLIUCA, 2020; BRUNS, 1998, 2008; CZERWIŃSKA, 2018; DODGE, 1979; ELONEN; ZWARENSTEYN, 1975; FRANÇA, 2013a, b, c; JABLAN; SJENIČIĆ; 2020; KELLY; KAPPERMAN, 2012; KAPPERMAN; STACY, 2013; MAIA; 1997, 2011; MEDEIROS, 2016; NAVEGA; BORTOLOZZI, 2020; OLIVEIRA; PAGLIUCA, 2011; STACY, *et. al.* 2015; SMITH, *et al.* 2019; UNBEHAUM, 2009; WANDERLEY, 2013).

No que concerne à educação sexual para pessoas com deficiência visual, Elonen e Zwarensteyn (1975) já destacavam a necessidade de uma educação que fosse inovadora e, assim, pudesse fornecer mecanismos para o desenvolvimento global dessa parcela da sociedade. De acordo com as autoras, se trata de um público que demanda uma série maior de “toques” e mecanismos táteis no seu processo educacional. Se não houver o ensino de sexualidade de forma efetiva, desde o nascimento, isso pode levar ao abuso e/ou uma gama ampla de experiências sociais e sexualmente traumáticas. Essas colocações são ratificadas pela pesquisa de Dodge (1979), que salientou que a uma educação sexual eficiente é o melhor mecanismo para que as pessoas com deficiência visual possam conhecer a si mesmas e aos outros.

Um estudo realizado por Kef e Bos (2006) com 16 homens e 20 mulheres (adolescentes) com cegueira revelou que, na Holanda, a falta de educação sexual direcionada às demandas desse público ocasionou um déficit em seu comportamento sexual. Comparando esses adolescentes a um grupo de igual idade e sem deficiência, verificou que eles tinham menos experiências sexuais que seus pares. Todavia, os meninos que tinham relações sexuais mostravam ter autoestima mais elevada, mesmo que não fossem acompanhados pelos pais e/ou responsáveis, devido a fatores de superproteção. As meninas participantes da pesquisa não relataram ter relações sexuais. No entanto, os níveis de superproteção eram mais elevados e a autoestima mais baixa. A pesquisa demonstrou a negligência da educação sexual por parte da família e da escola, além de enfatizar a importância do fornecimento da autonomia e independência para os adolescentes com deficiência visual.

Maia (2011) realizou um estudo de caso sobre educação sexual e sexualidade no discurso de uma pessoa com deficiência visual, com objetivo de “investigar a sexualidade e a educação sexual por meio do relato de uma mulher com deficiência visual” (MAIA, 2011, p. 93). Os resultados mostraram que a pessoa com deficiência visual não identifica comprometimentos negativos no desenvolvimento de suas questões sexuais, mas, sim, comprometimentos psicológicos e sociais envolvendo a sexualidade. No relato de uma participante adulta (não foi revelado sua idade exata), nota-se a presença de mitos, preconceitos sociais e dificuldades psicossociais envolvendo a sexualidade da pessoa com deficiência visual, o que se relaciona a uma educação sexual omissa, com informações superficiais e superproteção dos pais (em razão da deficiência da filha) (MAIA, 2011).

Em consequente a isso, observou nos relatos da participante que ela não recebeu esclarecimentos sobre sexualidade por parte dos pais e nem pela escola. Sua família era omissa com relação ao tema e a escola fornecia apenas informações generalizadas e superficiais, o que não atendia às suas necessidades. A participante relatou ainda que aprendeu a diferença entre órgãos sexuais feminino e masculino através da experiência na relação sexual e em conversas com as amigas. Informou que apenas teve relacionamentos afetivos e sexuais com pessoas do sexo masculino que também eram cegas, evidenciando que há um preconceito em relação à sexualidade das pessoas com deficiência, tanto por parte da sociedade quanto da família. De acordo com ela, isso é devido à superproteção, atrapalhando sua busca por autonomia e independência.

A pesquisa de Kapperman e Stacy (2013) revelou que indivíduos com deficiência visual não têm as mesmas oportunidades de desenvolver seus conhecimentos sobre saúde sexual e participar do ensino sobre educação sexual, assim como colegas videntes. Afirmam que a educação sobre sexualidade dessas pessoas foi omissa ao longo das fases do desenvolvimento, pois a família não abordava o tema e a escola não fornecia recursos suficientes para orientação dos deficientes visuais. Esses dados agregam ao disposto por Medeiros (2016), que, em sua pesquisa sobre pessoas com deficiência visual e sexualidade, verificou que o ensino da sexualidade a essas pessoas é falho por parte da família e demais instituições (ex. escola e instituições especializadas).

Corroborando esse entendimento, três estudos internacionais complementaram sobre os déficits ocorridos em relação ao ensino da sexualidade para pessoas com deficiência visual. O primeiro deles analisou, a partir das

experiências de adultos com deficiência visual, como tinha sido a vivência deles (quando eram crianças) em um programa de ensino sobre sexualidade nos Estados Unidos. Esse trabalho demonstrou que não havia recursos para o ensino de sexualidade para os deficientes visuais, o que gerou em uma falta de HS para o estabelecimento de relacionamentos interpessoais e autocuidado na fase adulta (STACY, et. al. 2015). O segundo, um estudo britânico, verificou, a partir de relatos de adultos com deficiência visual, a importância de recursos que auxiliem no desenvolvimento da sexualidade desse grupo, implicando necessariamente no bem-estar e na qualidade de vida dessas pessoas (SMITH, et al. 2019).

Ao analisar a percepção de sexualidade por adolescentes com cegueira, Bezerra e Pagliuca (2020) salientaram que o desenvolvimento dessas adolescentes apresentava as mesmas características do que de outras meninas que não tinham deficiência visual. Porém, necessitavam de formas de ensino mais abrangentes sobre os conteúdos direcionados à sexualidade. As participantes da pesquisa demonstravam saber o que era sexualidade e saber explicar sobre métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis; todavia, detinham informações meramente superficiais, salientando a importância de uma educação sexual acessível e direcionada a esse grupo.

Outro ponto destacado nas pesquisas analisadas é que a educação sexual deve ser abordada pela escola, família e demais instituições presentes na vida e na formação das pessoas com deficiência visual. A educação sexual deve, deste modo, ser tratada de forma acessível – levando em consideração as características pessoais em relação à deficiência e os contextos socioculturais. Isso implica atender as especificidades de cada pessoa em relação a sua forma de expressão social, sexual, de gênero, religiosa etc. Por este motivo, a educação sexual não pode estar isolada. Acima de tudo, a sexualidade é um construto coletivo, que engloba um pleno desenvolvimento humano a todas/os as/os indivíduos, gerando mais autonomia, independência e autoconhecimento, assim como um ganho expressivo nas HS (BORTOLOZZI; SILVA; VILAÇA, 2017; BRUNS, 1998; CZERWIŃSKA, 2018; DANTAS; et. al., 2017; GARRRISON, 2019; HAFIAR; et. al, 2019; JUNQUEIRA; SILVA, 2016; NOSON, 2017; OLIVEIRA, et. al., 2018; SOUZA, et. al., 2018; UBISI, 2020)

Neste seguimento, a pesquisa de Ubisi (2020) analisou a educação sexual de pessoas com deficiência visual na África do Sul. Ao desenvolver a pesquisa entre os anos de 2016 e 2021, o autor verificou que a educação sexual ainda é omissa em relação às pessoas com deficiência visual, mesmo

tendo sido implementada uma educação sexual abrangente nas escolas. A omissão está direcionada ao fato do não respeito as diferenças, preconceitos e descréditos atribuídos sobre a educação sexual de modo geral, tanto quanto aquela direcionada as pessoas com deficiência visual. Questões culturais relacionadas à heteronormatividade, ao gênero e à orientação sexual fazem com que não ocorra o respeito e o ensino pautado na diversidade. Desse modo, por mais que alguns professores estejam engajados na educação sexual dessas pessoas, algumas adequações curriculares e formações foram necessárias para que os alunos fossem vistos e respeitados não sendo reduzidos à sua deficiência.

Jablan e Sjeničić (2021) acrescentam que há uma necessidade nacional (no caso, na Sérvia) e internacional de desenvolvimento de programas e legislações que garantam o pleno desenvolvimento da sexualidade de pessoas com deficiência visual, principalmente mulheres. De acordo com as autoras, a omissão social diante da não garantia dos direitos sexuais dessas pessoas incentiva a continuidade de preconceitos e a falta de informação em relação à sexualidade das pessoas com deficiência visual. Esses fatores culminam em uma negligência contínua na educação sexual das pessoas com deficiência visual, haja vista que a inexistência de normativas sociais implica no não direcionamento e acompanhamento familiar, a escassez de garantias na saúde pública e reprodutiva, o não tratamento adequado sobre as demandas apresentadas pelas pessoas com deficiência visual e o aumento dos estigmas enfrentados. Apontam como causa internacional da ausência de recursos e diretrizes ligados à necessidade de incentivo à pesquisa, bem como o reconhecimento da importância de se tratar e falar da sexualidade dessas pessoas como um indicativo primordial para a melhoria de sua qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A deficiência visual, do ponto de vista histórico, tem sido considerada como uma grande barreira a ser enfrentada pelas pessoas não videntes. Há, ainda, uma lacuna muito grande com relação à capacidade de reorganização dos serviços oferecidos pela sociedade de modo geral, das instruções ministradas tanto em ambientes formais como não formais de educação e que atendam às necessidades das pessoas com deficiência visual. Para além dos aspectos fisio-biológicos, viver em um mundo amplamente visual pode ainda favorecer a vivência de uma série de estigmas e preconceitos ligados à deficiência visual.

De modo geral, as pesquisas que abordaram a educação sexual apresentaram temas ligados à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e uso de contraceptivos. Outras produções focaram em compreender a concepção de sexualidade de pessoas com deficiência visual e identificar fatores sociais ligados a isso, assim como a garantia de direitos e legislações que normatizem o ensino de sexualidade para esse público. A maioria dos estudos foi de caráter descritivo. Não foram encontrados estudos que se dedicassem, por exemplo, à elaboração de recursos para a educação sexual desses sujeitos.

Os resultados mostraram que as pessoas com deficiência visual possuem, geralmente, uma concepção de sexualidade que pode ser considerada adequada, quando os assuntos específicos abordam o conhecimento do próprio corpo, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis etc. Entretanto, há uma tendência de aquisição tardia desses conhecimentos em comparação aos seus pares sem deficiência. Esta deficiência é ocasionada por fatores como: falta de diálogo e comunicação com a família; falta de educação sexual no ambiente familiar e escolar; superproteção; falta de compreensão e aceitação social sobre a sexualidade da pessoa com deficiência visual; e ausência de políticas e normativas legais, que tornem o ensino sobre temas ligados à sexualidade obrigatórios para esse público.

Seria indicado a realização de pesquisas que propusessem a auxiliar as famílias de crianças com deficiência visual com relação à educação sexual de seus filhos desde a mais tenra infância; para empoderar adolescentes e jovens com deficiência visual sobre a temática da sexualidade; para criar nas escolas espaços de formação (educação sexual) para pessoas com deficiência. Para além dos aspectos conceituais e teóricos, são necessárias ações que tornem a educação sexual e o desenvolvimento da sexualidade algo possível para essas pessoas. Receber educação sexual e ter o pleno desenvolvimento da sexualidade significa ter ferramentas para o exercício da cidadania, e todas as pessoas devem ter esse direito.

AGRADECIMENTOS

Esse capítulo é fruto da minha dissertação. Por isso, agradeço à Professora Carolina Severino Lopes da Costa, por toda orientação e ensinamentos; ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos; e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

ABRAMSON, P. R.; BOGGS, R.; JOLIE-MASON, E. Sex is Blind: Some Preliminary Theoretical Formulations. **Sex Disabil** 31, 393–402. 2013. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11195-013-9313-9#citeas>. Acesso em: 19 mai. 2020.

BARBOSA, G. O. L.; et al. Development of assistive technology for the visually impaired: use of the male condom. **Rev. Esc. Enferm. USP.** vol. 47, nº 5, 2013, p. 1158-1164. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/StnrXd5jb59ZZ9Vb7nDypgG/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BEZERRA, C. P. A vivência da sexualidade por adolescentes portadoras de deficiência visual. 107 f. **Dissertação** (Mestrado em Enfermagem) - Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: http://btd.d.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_7d4810e99c305dd699724f150ccee056. Acesso em: 25 mai. 2021.

BEZERRA, C. P.; PAGLIUCA, L. M. F. A vivência da sexualidade por adolescentes portadoras de deficiência visual. **Ver. Esc. Enferm. USP.**, vol. 44, nº 3, 2010, p. 578-583. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/gY9fkknPWRChCbxdYdDLDCr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2021.

BEZERRA, C.; PAGLIUCA, L. M. Adolescentes cegas: percepções sobre a sua sexualidade. **Millenium**, vol. 2, nº 13, 2020, p. 61-67. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7668045>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BORTOLINI, E. Deficiência visual, corporeidade e tecnologia: um estudo sobre a construção da imagem corporal e a expressão da sexualidade por pessoas com deficiência visual em ambientes virtuais. 2014. 81 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Bacharel em Comunicação Social – Relações Públicas) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS. 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/103383>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRUNS, M. A. T. Educación sexual y deficiencia visual: el diálogo del silencio por el silencio del diálogo. **Revista de Psicología**, vol. 16, nº 1, 1998, p. 83-101.

Disponível em: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/7372>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRUNS, M. A. T., **Sexualidade de cegos**. Editora Átomo, Campinas/SP, 2008. Disponível em: http://www.deficienciavisual.pt/txt-sexualidade_de_cegos-MAT_Bruns.htm#Necessidades_do_deficiente_visual. Acesso em: 30 ago 2020.

BURTETT, C.; PEREIRA, G. M.; CASTELÃO, T. B. Percepção de deficientes visuais sobre sexualidade. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, 2011, p. 70-82. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/249/217. Acesso em: 07 jun. 2021.

CHILWARWAR, V.; SRIRAM, S. Exploring Gender Differences in Choice of Marriage Partner Among Individuals with Visual Impairment. **Sexuality and Disability**, vol. 37, 2019, p. 123-139. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328148204_Exploring_Gender_Differences_in_Choice_of_Marriage_Partner_Among_Individuals_with_Visual_Impairment. Acesso em: 04 mai. 2020.

COSTA, C. S. L. *et al.* Análise do conceito de deficiência visual: considerações para a prática de professores. In: COSTA, M. P. R. (Org.). **Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes**. São Carlos, SP, Ed. EDUFSCar, 2009. p. 47-62.

COZAC, M. C.; PEREIRA, A. R.; CASTRO, S. S. Concepção de sexualidade entre pessoas com deficiência visual. **Cad. Edu. Saúde e Fis.** 2016/2, v. 3, n. 6. 2016. p. 13-19. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/df2b/3fe36fd963c048b-db319274bd3f5edf03c0e.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

CZERWIŃSKA, K. Psychosocial aspects of sexuality in adolescents with visual impairments. Szkoła Specjalna. **The Central European Journal of Social Sciences and Humanities**. vol. 79, nº 2, 2018, 91-101. Disponível em: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ceon.element-1405585e-da76-3cfb-bdf-8-376ae282a35a>. Acesso em: 22 mar. 2021.

DANTAS, T. W. S. S., *et. al.* Sexualidade e deficiência visual: uma revisão integrativa. **Anais do II Congresso Brasileiro de Ciências da Saúde**. 2017, p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conbracis/2017/TRABALHO_EV071_MD1_SA13_ID1631_15052017225038.pdf. Acesso em: 03 mai. 2021.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais – Manual teórico-prático**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2017a.

DODGE, L. R. Sexuality and the blind disabled. **Sexuality and Disability**. 1979. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01100791#citeas>. Acesso em: 30 ago 2020.

DOMINGOS, V. T.; *et. al.* Sexualidade: um estudo com portadores de deficiência visual. **Akrópolis**, Umarama/PR, v. 15, n. 3, p. 125-140, jul./set. 2007. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/1937>. Acesso em: 30 ago 2020.

EIRAS, L. F. G. *et. al.* Construção da imagem corporal em deficientes visuais. **Rev. Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p.94-110, jul/dez.2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maite_Russo/publication/236596551_CONSTRUCAO_DA_IMAGEM_CORPORAL_EM_DEFICIENTES_VISUAIS/links/0deec528c0fb94d047000000/CONSTRUCAO-DA-IMAGEM-CORPORAL-EM-DEFICIENTES-VISUAIS.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

ELONEN, A. S.; ZWARENSTEYN, S. B. Sexual Trauma in Young Blind Children. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, vol. 69, 1975, p. 440-442. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0145482X7506901002?journalCode=jvba>. Acesso em: 12 mai. 2021.

FRANÇA, D. N. O.; AZEVEDO, E. E. S. Imagem corporal e sexualidade de adolescentes com cegueira, alunos de uma escola pública especial em Feira de Santana, Bahia. **R. Ci. méd. biol.**, Salvador, v. 2, n. 2, 2003, p. 176-184. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cmbio/article/view/4284/3146>. Acesso em: 30 ago 2020.

FRANÇA, D. N. O. Sexualidade da pessoa com cegueira: uma questão de inclusão social. 2013. 172 f. **Tese**. Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Medicina da Bahia. Salvador/BA. 2013a. Disponível em: https://possaude.ufba.br/sites/possaude.ufba.br/files/tese_geral_dalva.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

FRANÇA, D. N. O. Sexualidade da pessoa com cegueira: da percepção à expressão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 4, 2013b, p. 583-596. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/m4kktG8w8LRF9jH6DwBzc8y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FRANÇA, D. N. O. A sociedade e a sexualidade da pessoa cega: preconceito, curiosidade, indiferença ou falta de conhecimento? **Bioética**, vol. 13, nº 1, 2013c, p. 88-95. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlb/v13n1/v13n1a09.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência, uma ferramenta sociológica para emancipação social. **Lutas Sociais**, vol. 17, nº 31, 2013, p. 59-73. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723/18359>. Acesso em: 17 set. 2021.

GARISSON, J. S. Blindness and Posthuman Sexuality in Paradise Lost. In: Godden R., Mittman A. (eds) *Monstrosity, Disability, and the Posthuman in the Medieval and Early Modern World*. **The New Middle Ages**. Palgrave Macmillan, Cham., 2019, p. 269-284. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-25458-2_13#citeas. Acesso em: 22 fev. 2021.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciênc. saúde colet.**, vol. 21, nº 10, 206. p. 3061-3070. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/HFz9VsDjHFTLsyCzNQTk9y/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.

GOYAL, N. Denial of sexual rights: insights from lives of women with visual impairment in India. **Reproductive Health Matters**. vol. 25, p. 138-146, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.ez31.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1080/09688080.2017.1338492?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 05 set. 2020.

GUEDES, C. P.; et. al. Sexualidade e logoterapia: um estudo com crianças e adolescentes deficientes visuais. **Anais do Congresso Nacional de Educação**. 2014, p.1-6. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_11_08_2014_17_14_14_idinscrito_32690_087e6134e-e3adb9bfbc32ffe8c3bbb9f.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

HAFIAR, H.; et al. An Anticipatory Action: Pornographic exposure via internet and the attitudes of student with visual impairment toward sexuality. **Journal of Theoretical and Applied Information Technology**, vol. 97, nº 20, 2019, p. 2357-2367. Disponível em: <http://www.jatit.org/volumes/Vol97No20/10Vol97No20.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

HICKS, S. Relationship and sexual problems of the visually handicapped. **Sex Disabil** 3, 165–176. 1980. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01100751#citeas>. Acesso em: 20 mai. 2020.

JABLAN, B.; SJENIČIĆ, M. Sexuality and sexual health of the population with disabilities, with special reference to people with visual impairment. **Stanovništvo**, 2021, p. 1-18. Acesso em: <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0038-982X/2021%20OnLine-First/0038-982X2100001J.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

JUNQUEIRA, M. E. R.; SILVA, M. R. J. M. Deficiência visual e sexualidade: rompendo paradigmas com as questões contemporâneas. **Revista Metáfora Educacional**. ed. Dra. Valdeci dos Santos, Feira de Santana – Bahia, n. 21, jul. – dez. 2016, p. 143-173. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7069798>. Acesso em: 15 set. 2020.

KAPPERMAN, K.; STACY, M. K. Sex Education Instruction for Students Who Are Visually Impaired: Recommendations to Guide Practitioners. **Journal of visual impairment & blindness**. vol 107, n 3, p. 226-230, mai-jun. 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1008214>. Acesso em: 05 set. 2020.

KELLY, S. M.; KAPPERMAN, G. Sexual Activity of Young Adults who are Visually Impaired and the Need for Effective Sex Education. **Journal of Visual Impairment & Blindness**. 106 (9), 519-

2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0145482X1210600903#articleCitationDownloadContainer>. Acesso em: 15 set. 2020.

LOURO, G. L. (org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva – Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176p.

MA, K. The Politics of Beauty, Sexuality, and Disability in Blind Massage. *Digressions – Amsterdam Journal of Critical Theory, Cultural Analysis, and Creative Writing*, vol. 3, 2019, p. 18-35. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352197898_The_Politics_of_Beauty_Sexuality_and_Disability_in_Blind_Message. Acesso em: 15 jun. 2021.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e educação sexual**. Ministério da educação e cultura – MEC. Brasília. 1997. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155340/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto02.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

MAIA, A. C. B. Educação sexual e sexualidade no discurso de uma pessoa com deficiência visual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 6, n. 3, p. 90-101, mai. 2011. ISSN 1982- 5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5004>. Acesso em: 28 mar. 2018.

MAIA, A. C. B.; SILVA, R. D.; VILAÇA. T. Sexualidade de alunos/as cegos/as: uma curta metragem como recurso pedagógico na formação de professores/as. **Anais do V Congresso Internacional Educação, Inclusão e Inovação**. 2017, p. 1173-1185. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52355?mode=full>. Acesso em: 04 mai. 2021.

MARCON, K.J.A (des) construção social da sexualidade de “pessoas com deficiência visual”. 159f. **Dissertação** (Mestrado)-Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP_7bfe5fac205507b97940e6990e312736. Acesso em: 25 mai. 2021.

MARIM, L. B. Como mulheres com cegueira percebem e manifestam a sexualidade e a educação sexual. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**, 2019, p. 1-9. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA7_ID5997_12082019170311.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

MEDEIROS, T. M. Pessoas com deficiência visual e sexualidade: concepções e vivências. 84 f. **Dissertação** (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8708>. Acesso em: 15 mai. 2020.

MORA-GUTIÉRREZ, D.; GINIEBRA-URRA, R. Sexualidad de estudiantes de la UTM con discapacidad visual (ceguera total). **Polo del Conocimiento**, vol. 5, n° 12, 2020, p. 664-679. Disponível em: <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2115>. Acesso em: 05 jul. 2021.

MOURA, G.; PEDRO, E. Adolescentes portadores de deficiência visual: percepções sobre sexualidade. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 14, n. 2, 2006, p. 220-226. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/2285>. Acesso em: 30 ago 2020.

NAVEGA, D. A.; BORTOLOZZI, A. C. Encontro às escuras: sexualidade e deficiência visual. In: BORTOLOZZI, A. C.; CARVALHO, L. R. S. **Leitura sobre a sexualidade em filmes** – Interseções sobre vínculos, desejos e relacionamentos. vol. 08, São Carlos, Pedro & João Editores, 2020, 256 p., p. 95-116. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com/2020/09/08/leituras-sobre-a-sexualidade-em-filmes-intersecoes-sobre-vinculos-desejos-e-relacionamentos-vol-8/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

NEFF, J. Sexual Well-Being: A goal for young blind women. **Sexuality and Disability**, vol. 77, n° 6, 1983, p. 296-297. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0145482X8307700618>. Acesso em: 10 jan. 2021.

NOSON, K. Blind Sexualities: Blindness and the Gaze in the Films of Dino Risi. **The Italianist**, vol 37, n° 2, 2017, p. 192-211. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02614340.2017.1332723?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 24 mai. 2021.

OLIVEIRA, M. G.; et. al. Teaching blind women about the anatomy and physiology of the female reproductive system through educational manual. **Rev. Bras. Saude Mater. Infant.** vol. 18, n° 4, 2018, p. 755-761. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/r9yCN5K7sDsjJG8vrJrJ4zK/?lang=en&format=pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

OLIVEIRA, M. G.; PAGLIUCA, L. M. F. Knowledge of blind women on natural contraception methods: an exploratory descriptive study. **Online Brazilian journal of nursing**, vol. 10, n° 1, 2011, 05-03. Disponível em: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/j.1676-4285.2011.3213.1>. Acesso em: 04 abr. 2021.

QUEIROZ, L. E. D. B. Amor avista: Relatos sobre a sexualidade em deficientes visuais. 31 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Bacharel em Comunicação e Jornalismo). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/27142/1/Memorial_AMORAVISTA-EduardoBittencourt.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

QUINTANILHA, A.; et. al. Imagem corporal de adolescentes com deficiência visual, uma revisão sistemática de estudos sobre o tema. **Educação: Teoria e Prática.**, vol. 31, nº 64, 2021, p. 1-24. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15171>. Acesso em: 17 set. 2021.

SALEHI, M.; et. al. Self-esteem, general and sexual self-concepts in blind people. **Journal of research in medical sciences** : the official journal of Isfahan University of Medical Sciences, 2015, pp.930–936. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4746865/>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

SELVIN, H. C. Sexuality among the visually handicapped: A beginning. **Sex Disabil** 2, 1979, p. 192- Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01100790#citeas>. Acesso em: 31 mai. 2020.

SILVA, L. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p. 424-561, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

SMITH, D. D.; TYLER, N. C. **Introduction to Special Education**: making a difference. New Jersey Columbus/Ohio: Merril, 2010.

SMITH, L. *et al.* Sexual Activity in Older Adults with Visual Impairment: Findings from the English Longitudinal Study of Ageing. **Sex Disabil** vol. 37, 475–487, 2019. Disponível em: <https://link-springer-com.ez31.periodicos.capes.gov.br/article/10.1007/s11195-019-09598-z#citeas>. Acesso em: 05 set. 2020.

SOUZA, A.; et. al. Deficiência visual e sexualidade uma prática inclusiva: a promoção da educação em saúde dos adolescentes. **Biológicas & Saúde**, vol. 8, nº 27, 2018, p. 1. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/biologicas_e_saude/article/view/1442. Acesso em: 15 mai. 2021.

STACY, M. K.; *et al.* Looking back at the service delivery models of sex education in the United States: Adults with visual impairments report on their experiences. **British Journal of Visual Impairment**. vol. 33(2), p. 138-145. 2015. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez31.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1177/0264619615571138#articleCitationDownloadContainer>. Acesso em: 05 set. 2020.

UNBEHAUM, S. Sexualidade e deficiência visual: uma proposta de educação inclusiva. 105 f. **Monografia**, ECOS, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/?lang=pt&q=au:%22Umbehaum,%20Sandra%22>. Acesso em: 12 jun. 2021.

WANDERLEY, L. D. ; *et al.* Sexualidade, DST e preservativo: comparativo de gênero entre deficientes visuais. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 20, n. 4, jan. 2013, p. 463-469. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/4775>. Acesso em: 30 ago 2020.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (*org.*) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva – Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176p.

WELBOURNE, A.; *et. al.* A Comparison of the Sexual Learning Experiences of Visually Impaired and Sighted Women. **Journal of Visual Impairment & Blindness**. nº 77, vol. 6, 1983, p. 256-259. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0145482x8307700605#articleCitationDownloadContainer>. Acesso em: 15 set. 2020.

WIGGETT-BARNARD, C.; STEEL, H. The experience of owning a guide dog. **Disability & Rehabilitation**, v. 30, n. 14, p. 1014-1026, 2008.

SEXUALIDADE, ORIENTAÇÃO SEXUAL E EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE TESES E DISSERTAÇÕES

FILIFE GOLZER FERNANDES

Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Grande Dourados
- UFGD, golzer1603@gmail.com

RESUMO

Este estudo objetiva realizar um levantamento de produções acadêmicas no período de 2016 a 2021, especialmente no que diz respeito à sexualidade, orientação sexual e educação. Trata-se de uma revisão bibliográfica de cunho qualitativo referendada em teses e dissertações obtidas por meio de pesquisas em ambientes virtuais de duas bases de dados de acesso público: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT) e no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os resultados apontam que existe uma grande gama de produções que buscam analisar como a Sexualidade é abordada no campo educacional, por meio do que trazem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no eixo Orientação Sexual, mas que o desconhecimento, despreparo e diálogo escasso por parte de professores, alunos, gestores e escolas acaba dificultando a inserção da temática com mais relevância dentro dos Currículos escolares. As publicações provenientes de diversas regiões do país, de Universidades públicas e privadas, com programas de Pós-graduação distintos contribuem para que tenhamos uma visão ampla do assunto e busca problematizar como as Instituições de Ensino estão lidando com a tarefa de educar cada vez mais de forma plural, interdisciplinar, valorizando as diferenças, promovendo o respeito e pautada em assuntos tão relevantes e caros à sociedade na atualidade.

Palavras-chave: Sexualidade, Orientação Sexual, Educação.

INTRODUÇÃO

Envolver assuntos referentes à Sexualidade, Orientação Sexual e Educação não é algo dos nossos dias, as discussões vem crescendo ao longo dos anos como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais no eixo Orientação Sexual (1998, p. 291) “[...] vem se intensificando desde a década de 70, provavelmente em função das mudanças comportamentais dos jovens dos anos 60, dos movimentos feministas e de grupos que pregavam o controle da natalidade.” Cada vez mais nos deparamos com essa problemática, o que ressalta a impressão da necessidade e urgência de discutirmos sobre o tema. O trabalho tem por objetivo realizar um levantamento de produções acadêmicas – teses e dissertações que versam sobre o assunto, em duas plataformas online de acesso público: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT) e no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O recorte temporal compreende os anos de 2016 a 2021 e engloba produções de diversos lugares do Brasil no que tange referência à sexualidade, orientação sexual e educação. O caráter da pesquisa é o de revisão bibliográfica que para Lakatos (2003, p. 225) favorece com “A citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes.” Possui enfoque qualitativo que para Sampieri; Collado e Lucio (2013, p. 33) propicia com que “A ação indagativa se mova de maneira dinâmica em ambos os sentidos: entre os fatos e sua interpretação, e é um processo mais “circular” no qual a sequência nem sempre é a mesma, ela varia de acordo com cada estudo específico.”

Michel Foucault, filósofo e estudioso da sexualidade nos traz valiosas contribuições ao tema, tanto no que diz respeito à estrutura das instituições de ensino, (1988, p. 29) “[...] o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças.”, quanto a sexualidade imposta aos corpos, (1988, págs 9 e 10) “As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interdita-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, [...]”.

Podemos pensar que a partir dessas contribuições foucaultianas encontramos as barreiras que perduram na educação brasileira no tocante da sexualidade e orientação sexual, onde as próprias instituições de ensino estão repletas de permanências que dificultam a possibilidade de abordagens que fogem aos ritos do currículo.

Outro ponto relevante é qual papel a Escola como Instituição deve tomar frente às ações de orientação sexual, assim denominada pelos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que não está disposto como tarefa singular, mas necessariamente, um intercâmbio entre processos educativos e os saberes, preceitos, dogmas e culturas trazidos de casa (1998, p. 299) “[...] o trabalho realizado pela escola, denominado aqui Orientação Sexual³, não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa.”

Desse modo, abordar, interpelar e investigar publicações no que cerne o tema aqui exposto, corrobora para uma visão acadêmica ampla das tentativas de fazer com que a educação sexual possa adentrar as escolas de maneira sutil, possibilitando deixar para trás os diversos tabus que persistem em todos os cantos do Brasil.

METODOLOGIA

Para a elaboração do artigo foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica por meio de pesquisas em ambientes virtuais de duas bases de dados de acesso público: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT) e no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como objeto, teses e dissertações.

A tese e as dissertações aqui apresentadas possuem como temática a sexualidade, orientação sexual dentro do campo da educação. O recorte temporal abrange os anos de 2016 a 2021 pelo fato de possuir um grande número de material disponível para consulta. A pesquisa bibliográfica em si é uma ferramenta bastante utilizada no meio científico talvez pelo fato de proporcionar tal possibilidade conforme aponta Gil (2002, p.45) “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”

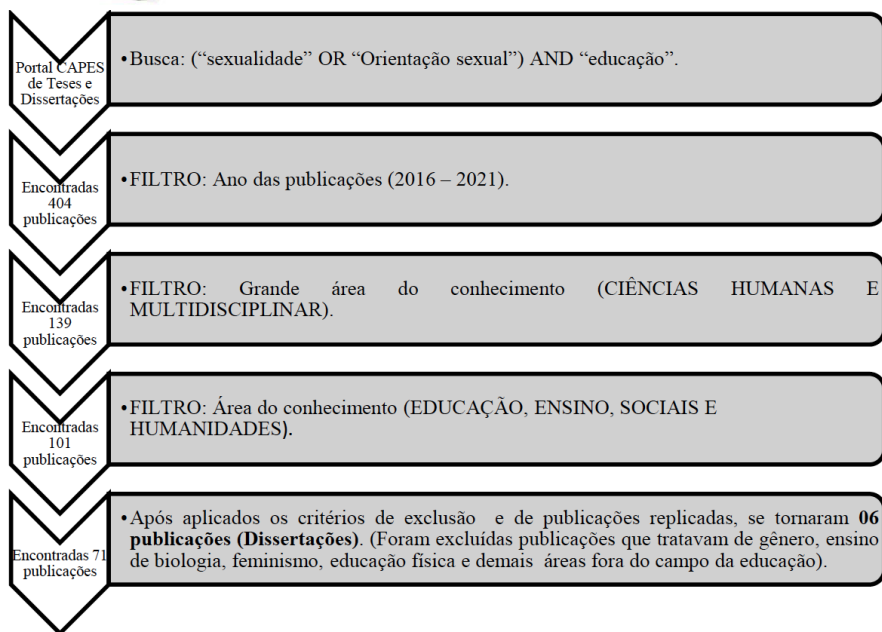
Dentro dessas inúmeras possibilidades de investigação dentro do campo educacional, pesquisadores de todo o Brasil produziram materiais

importantíssimos envolvendo a sexualidade e orientação sexual que serão analisados na perspectiva qualitativa que “[...] depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação.” (GIL, 2002, p. 133).

Vale ressaltar que a opção pelas duas bases de dados aqui já citadas se deu pelo fato de ambas possuírem um acervo bastante significativo de conteúdo e disponibilidade de acesso, já que se encontram na modalidade pública.

Em um primeiro momento pretendo elucidar de qual maneira foi realizada a busca por publicações no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) que está visível nos dados contidos na figura a seguir:

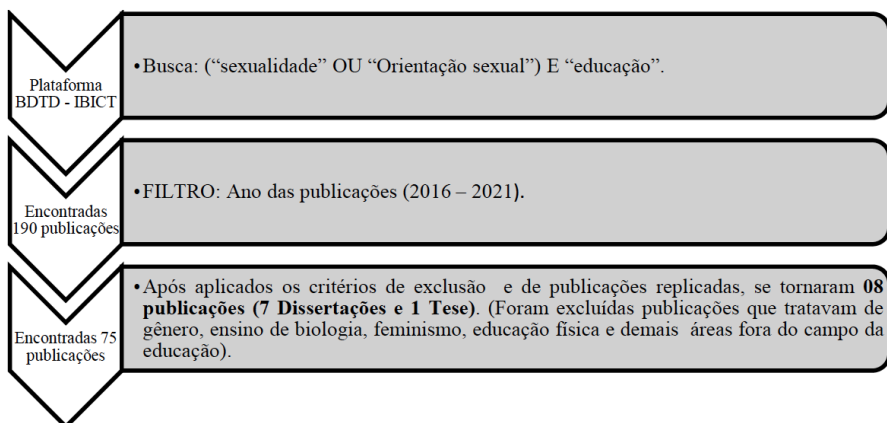
Figura 1. Critérios de busca, e filtros aplicados no Portal CAPES.



Cabe salientar que depois de aplicados os critérios de exclusão restaram apenas seis publicações de natureza dissertação para posterior análise.

De igual modo, foi realizado o processo utilizando a plataforma da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT), que contou com o seguinte formato disposto na figura:

Figura 2. Critérios de busca, e filtro aplicado na BDTD-IBICT.



Restaram oito publicações, uma de natureza tese e sete de natureza dissertação para posterior análise.

Para tabular os dados obtidos pelas pesquisas nas duas plataformas foi utilizada ficha de leitura contendo os seguintes pontos das publicações: Título; Natureza; Autor (a); Orientador (a); Programa; Ano de defesa; Instituição; Local (cidade e estado); Palavras-chave; Objetivo geral; Procedimentos metodológicos para coleta e análise de dados e Principais resultados. Munido dessas informações foi possível adentrar ao campo dos resultados e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já mencionado, as publicações aqui analisadas possuem teor de revisão bibliográfica de cunho qualitativo, tratam de teses e dissertações que tem como tema central a sexualidade, orientação sexual no meio educacional. Produzidas entre os anos de 2016 a 2021 e após aplicar filtros e critérios de exclusão estão disponíveis para consulta no portal CAPES e na plataforma da BDTD-IBICT.

Para uma melhor compreensão dos dados optou-se pela divisão em duas categorias de análise: 1. Identificação e Categorização e 2. Análise do material, também elegeu-se a construção de tabelas para auxiliar no processo analítico.

1. Identificação e categorização

Na ficha de leitura utilizada para tabulação dos dados obtidos por meio das pesquisas, cinco pontos foram trazidos como método de identificação e categorização o que auxilia no processo de discussão. Os pontos estão distribuídos nessa ordem: Natureza da publicação; Ano de defesa; Estado; Universidade / Instituto de Educação e Programa, assim dispostos conforme as tabelas:

Tabela 1 – Natureza das publicações sobre sexualidade, orientação sexual e educação nas plataformas BDTD-IBICT e CAPES.

Programa	BDTD-IBICT Nº de publicações	CAPES Nº de publicações	Total Publicações
Tese	01	--	01
Dissertação	07	06	13
Total	08	06	14

Fonte: Elaborada a partir da pesquisa bibliográfica.

Tabela 2 – Ano de defesa, das publicações sobre sexualidade, orientação sexual e educação nas plataformas BDTD-IBICT e CAPES.

Ano de defesa	BDTD-IBICT Nº de publicações	CAPES Nº de publicações	Total Publicações
2016	02	01	03
2017	02	03	05
2018	--	02	02
2019	02	--	02
2020	01	--	01
2021	01	--	01
Total	08	06	14

Fonte: Elaborada a partir da pesquisa bibliográfica.

Tabela 3 – Origem, por Estado, das publicações sobre sexualidade, orientação sexual e educação nas plataformas BDTD-IBICT e CAPES.

Origem da Publicação	BDTD-IBICT Nº de publicações	CAPES Nº de publicações	Total Publicações
São Paulo	02	01	03
Rio de Janeiro	--	01	01
Distrito Federal	01	--	01

Origem da Publicação	BDTD-IBICT Nº de publicações	CAPES Nº de publicações	Total Publicações
Ceará	01	--	01
Maranhão	--	01	01
Bahia	--	01	01
Rio Grande do Norte	01	--	01
Amazonas	01	--	01
Paraná	01	01	02
Rio Grande do Sul	01	01	02
Total	08	06	14

Fonte: Elaborada a partir da pesquisa bibliográfica.

Tabela 4 – Universidade / Instituto de Educação, das publicações sobre sexualidade, orientação sexual e educação nas plataformas BDTD-IBICT e CAPES.

Universidade / Instituto de Educação	BDTD-IBICT Nº de publicações	CAPES Nº de publicações	Total Publicações
Universidade de Brasília (UNB)	01	-	01
Universidade Federal de Pelotas (UFpel)	01	-	01
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	01	01	02
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	01	-	01
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	01	-	01
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	01	-	01
Universidade Federal do Ceará (UFC)	01	-	01
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	01	01	02
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	-	01	01
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)	-	01	01
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	-	01	01
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)	-	01	01
Total	08	06	14

Fonte: Elaborada a partir da pesquisa bibliográfica.

Tabela 5 – Programa de Pós-Graduação das publicações sobre sexualidade, orientação sexual e educação nas plataformas BDTD-IBICT e CAPES.

Programa	BDTD-IBICT Nº de publicações	CAPES Nº de publicações	Total Publicações
Educação	03	02	05
Educação Sexual	01	01	02
Educação e Diversidade	-	01	01
Educação Brasileira	01	-	01
Ensino	-	01	01
Ensino de Ciências	-	01	01
Ensino de Biologia	01	-	01
Ensino de Ciências e Matemática	01	-	01
Psicologia	01	-	01
Total	08	06	14

Fonte: Elaborada a partir da pesquisa bibliográfica.

Com o auxílio das tabelas e objetivando a identificação e categorização das publicações pode-se perceber fatores importantes para serem analisados e discutidos. Há majoritária participação de dissertações, e as teses são praticamente inexistentes, houve maior número de trabalhos nos três primeiros anos do recorte temporal aplicado do que nos dois últimos, as publicações são provenientes de dez estados brasileiros não se destacando nenhuma região em especial, as teses e dissertações vêm de doze Universidades e Centro de ensino, distintos, e nenhuma é destaque em relação ao número obtido.

Cabe salientar o número expressivo de programas de Educação que vem levantando a temática da sexualidade e orientação sexual, bem como a participação de programas relacionados às Ciências da Natureza. Importe dizer sobre aquele que é específico, Educação Sexual, levando, a saber, que Universidades estão preocupadas em preparar os seus alunos de uma forma que possam contribuir com as discussões, sejam nos âmbitos acadêmicos, administrativos ou escolares e na busca de fomentar discussões pautadas em argumentos sólidos a fim de desmistificar conceitos, superar tabus e vencer preconceitos.

2. Análise do material

Para realizar a análise do material contido nos trabalhos busca-se contemplar outros três importantes pontos da ficha de leitura utilizada na pesquisa: Objetivos gerais; Procedimentos metodológicos para coleta e análise de dados e os Principais resultados.

Nesse instante os autores são convidados de um modo que se consiga visualizar de maneira mais individualizada cada uma das publicações, o que acaba facilitando a percepção das perspectivas adotadas pelos mesmos e suas intencionalidades.

No que tange o quesito, objetivos, pode-se perceber a pluralidade de ideias e focos das pesquisas: Estabelecer um ambiente democrático para discussão interdisciplinar sobre o tema sexualidade no âmbito do Ensino Médio (Melo, 2019); Investigar a realidade encontrada em uma escola rural de um Município da Região Sul do Rio Grande do Sul sobre o tema “sexualidade”.(Santos, 2019); Analisar como a Escola, orientada pela BNCC, contribui para a normatização dos corpos. (Back, 2020); Investigar a formação e o funcionamento do dispositivo da orientação sexual, identificando as condições de possibilidade para sua emergência. (Machado, 2016); Analisar as representações atribuídas à sexualidade por professores/as e estudante, atuantes na sala de aula de uma escola estadual na cidade de Parintins- AM. (Hatta, 2016); Identificar, analisar e compreender as vertentes da educação sexual presentes nas narrativas de professores do ensino fundamental no atual contexto de disputas de narrativas e de discursos. (Vicente, 2021); Investigar como as questões referentes à sexualidade vêm sendo abordadas na escola pelos professores. (Medeiros, 2017); Conhecer como ocorreu a institucionalização da Educação Sexual em uma escola da rede privada de ensino na cidade de Jaguariúna-SP a partir da trajetória histórica do Projeto Papo Jovem. (Bueno, 2017). Analisar a abordagem da temática da diversidade sexual, mais especificamente da homossexualidade, na área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” do Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Maranhão. (Martins, 2016); Compreender e analisar as repercussões de políticas sociais no contexto escolar enquanto agente educativo na promoção da saúde, focando a educação sexual e a reflexão dessa para o desenvolvimento pessoal pleno e o progresso social. (Spinello, 2017); Compreender as concepções, opiniões, crenças e atitudes referentes à Educação Sexual (ES) no cotidiano de professores do ensino médio de uma escola pública, no município de Senhor do Bonfim-BA. (Linhares, 2018). Descrever o que

pensam os pais de alunos do ensino fundamental das escolas municipais de Foz do Iguaçu-PR, aderidas ao PSE sobre o ensino da temática da Educação Sexual. (Cabral, 2017); Observar como vem se constituindo o tema sexualidade nas escolas e como os professores elaboram e dialogam com a educação sexual com base em suas realidades. (Matos, 2018) e Descrever e analisar as representações sexuais de estudantes de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, a partir da expressão gráfica em suas carteiras. (Vilela, 2017).

Os procedimentos metodológicos para a coleta e análise dos dados são diversos e em sua maioria podendo ser considerados por seus objetivos, como pesquisas exploratórias, conforme aponta Gil (2002, p. 41) “Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.”

Relacionando a classificação das pesquisas conforme os procedimentos técnicos utilizados, encontra-se uma variada ordem entre as quais se destacam a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa-ação e pesquisa participante.

A pesquisa de cunho bibliográfico é aquela que de acordo com Gil (2002, p. 44) “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Já a pesquisa documental tem características específicas: “[...] yale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.” (GIL, 2002, p. 45).

O mesmo autor contribui sobre a pesquisa-ação Gil (2002, p. 55) “A pesquisa-ação tem sido objeto de bastante controvérsia. Em virtude de exigir o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema [...]”. Já a pesquisa participante é considerada como aquela que “[...] envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante. Esta última tende a ser vista como uma atividade que privilegia a manutenção do sistema vigente e a primeira como o próprio conhecimento derivado do senso comum [...]”. (GIL, 2002, p. 56).

Das catorze publicações aqui trazidas, existe uma junção de procedimentos entre a análise documental (3), pesquisa bibliográfica (6), aplicação de questionários (3), utilização do método de história oral (1) e da pesquisa-ação (1). Outro ponto relevante a ser considerado são os atores envolvidos no processo, onde cinco publicações envolvem os professores, uma envolve os pais/responsáveis, uma envolve a análise da arquitetura escolar, três envolvem uma revisão bibliográfica / documental e outras quatro envolvem

inúmeros agentes (professores, alunos e análise de ações promovidas pelas escolas).

Munido dos objetivos gerais dispostos nas pesquisas e dos procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados é possível adentrar o campo dos principais resultados obtidos pelas publicações.

Novamente os autores serão convidados a apontar suas contribuições mais relevantes: os resultados apontam para alto grau de interesse e apropriação de conhecimentos por parte dos estudantes. (Melo, 2019); identificou-se que os jovens são inseguros e desinformados sobre sua Sexualidade, não conversam com seus pais sobre o assunto, tiram suas dúvidas com os amigos e na internet. (Santos, 2019); concluiu-se que a Escola, na sociedade capitalista, tende a formar corpos normatizados, que atendem a papéis de gênero bem definidos entre homens e mulheres (Back, 2020); como resultados, tem-se que a principal urgência histórica do dispositivo da orientação sexual foi a de atender a princípios médicos, destacando-se a eugenia e o higienismo como condições que atravessaram sua função estratégica. (Machado, 2016); se faz necessário conhecer as representações produzidas na escola para promover uma educação com mais qualidade e dignidade, através do fortalecimento dos valores universais de respeito ao ser humano. (Hatta, 2016); há diferentes concepções de educação sexual entre os professores entrevistados, que tais compreensões são influenciadas pelos valores que compõem a cultura sexual de determinada época, em diferentes contextos e por distintas ideologias. (Vicente, 2021); os resultados apontam para uma prática docente guiada pelas concepções pessoais dos professores, ao mesmo tempo em que não se discute o tema com os alunos. (Medeiros, 2017); reflexões sobre sexualidade, provindas de fonte segura, com profissionais preparados, contribui para que adolescentes, como os participantes do Papo Jovem, transitem pelo período da adolescência com mais segurança. (Bueno, 2017); a temática analisada é pouco discutida em todas as abordagens, o que consideramos uma contradição quando todas as políticas públicas. (Martins, 2016); os adolescentes ainda tem um conhecimento insatisfatório sobre os métodos contraceptivos e a importância do seu uso, isso denota que às políticas públicas e educacionais possuem impacto na educação sexual dos adolescentes em geral. (Spinello, 2017); construiu-se, colaborativamente, uma proposta de formação docente na temática. Proposta que visa construir e reconstruir conceitos de forma reflexiva, no âmbito escolar. (Linhares, 2018); conclui-se que ainda é necessário esclarecer sobre a definição dos termos básicos de sexo e sexualidade

entre os pais. (Cabral, 2017); ficou evidente a importância da discussão em torno da sexualidade em todas as etapas da formação, uma vez que essa dimensão da identidade está presente desde o nascimento. (Matos, 2018); permitiu adentrar um pouco o universo adolescente e conhecer quais são suas concepções de sexualidade. (Vilela, 2017).

Fica evidente a necessidade de se discutir cada vez mais sobre sexualidade e orientação sexual no meio educacional a partir dos principais resultados alcançados pelas pesquisas. Tem-se interesse por parte dos alunos já que se trata de algo que afeta diretamente as suas vidas, além de existir famílias que apoiam a inserção do tema em sala de aula, mas ainda se encontra dificuldades na prática, onde escolas e professores precisam estar recebendo possibilidades de formação.

Guacira Lopes Louro e Mary Neide Damico Figueiró pesquisadoras brasileiras expoentes em relação a estudos sobre sexualidade, orientação sexual e educação tem muito a contribuir com o diálogo aqui exposto. No que tange à formação de professores Figueiró (2009, p. 141) destaca: “Sabemos que todo o processo formativo dos professores, tanto no Magistério, quanto nas licenciaturas, não os tem preparado para abordar a questão da sexualidade no espaço da escola. Portanto, é compreensível o sentimento de insegurança e a preocupação.” Com o exposto percebemos a necessidade de que os docentes estejam em constante processo de estudo e formação a fim de possuir subsídios práticos e teóricos para suas abordagens em aula.

Guacira traz importante questão a ser pensada pelos professores na mesma intenção de Figueiró quando aponta: “Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar [...]”. (LOURO, 1997, p. 59), necessidade ímpar aos agentes educacionais.

Tais discussões são pertinentes para que se possa perceber a junção entre os resultados obtidos pelas publicações e os pontos de vista dispostos nas obras de pesquisadoras referência no assunto, favorecendo o processo de entendimento entre os objetos práticos alcançados e visualizados pelas pesquisas com a teoria já produzida que não foge aos objetivos das obras que até aqui já foi apreciadas.

No que diz respeito aos alunos, Louro (2000, p. 09) aponta que “[...] podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse

terreno [...]”. Essa falta de naturalidade é um dos problemas apontados na grande maioria dos resultados pelas pesquisas nas teses e dissertações, o que acaba dificultando o processo de inserção de uma educação sexual nos ambientes escolares.

Educar para a sexualidade é uma trajetória com muitos fatores a serem considerados, é o que nos diz Figueiró (2009, p. 64) ao afirmar que “[...] se desejarmos investir em prevenção de saúde sexual, precisamos voltar o nosso olhar para os relacionamentos cotidianos que levam as crianças e jovens a formarem uma visão positiva, ou negativa, da sexualidade [...]”.

Assim sendo, pode-se perceber que as principais inquietações das teses e dissertações aqui contempladas, necessidade de formação dos professores e compreensão da sexualidade por parte das escolas e estudantes são pontos muito discutidos dentro daquilo que poderíamos considerar como uma tentativa de educação sexual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de teses e dissertações entre 2016 a 2021 utilizando duas plataformas online de acesso público possibilitou visualizar como pesquisadores de todo o país, provenientes de Universidades e Programas distintos, com metodologias diversas, estão buscando estudar e se apropriar de tema tão caro à educação em nossos dias que é a inserção da sexualidade como diálogo permanente e necessário dentro dos currículos escolares.

As pesquisas são extremamente ricas e trazem dados que foram minuciosamente tratados e levantados com rigor, o que propicia uma discussão frutífera entre o que foi obtido pelos trabalhos com a teoria adotada por estudiosos do assunto.

Pode-se perceber que por mais que as publicações possuam objetivos diversos de acordo com seus métodos, todas possuíam uma tentativa em comum que é de saber como as escolas, professores, alunos e pais entendem a sexualidade e como essa é abordada ou não nas instituições de ensino espalhadas pelo país.

Vale ressaltar a importância principalmente dos principais resultados dos trabalhos, que apontam a necessidade de que haja investimento na formação dos profissionais da educação, que assuntos como gravidez na adolescência, aborto, homossexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, homofobia, valorização e respeito às diferenças cada vez mais consigam adentrar aos espaços educativos, que os pedidos por conhecimento

desenhados nas portas dos banheiros ou nas cadeiras e carteiras possam ser ouvidos, debatidos e vistos com um olhar crítico, mas sem o excesso de pudores.

Somente quando as escolas abrirem suas portas para uma nova roupagem, deixarem de lado os medos e investirem no conhecimento é que vamos ter a possibilidade de uma educação formativa, ampla, consciente, superando preconceitos e tabus que persistem dentro dos muros escolares há tanto tempo. Saber que pessoas gabaritadas e de inúmeras áreas estão preocupadas com a temática é bastante animador.

Os esforços de estudiosos brasileiros aqui visitados corroboram com a possibilidade de que em um futuro próximo, e em diversas plataformas de busca, encontremos cada vez mais trabalhos que discutam de forma tão justa, a necessidade de uma educação que vá muito além daquilo que já conhecemos, que consiga atender a todos, em suas peculiaridades, diferenças e anseios.

REFERÊNCIAS

BACK, Jeizi Loici. **Normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC**. 2020. 134 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Rita Cassia Pereira. **A história da criação do papo jovem: um projeto de educação sexual integrado ao currículo de uma escola de ensino fundamental e médio**. 2017. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

CABRAL, Priscila Paiva. **Responsabilidade de quem? O que pensam os pais de alunos do ensino fundamental sobre a educação sexual na escola**. 2017. 118 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu. 2017.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A Educação Sexual presente nos relacionamentos cotidianos. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual: em busca de mudanças** - Londrina: UEL, 2009. 208p. p. 63-104.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum** – Londrina: UEL, 2009. 190p. p. 141-172.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

HATTA, Mariana da Silva. **Representações de estudantes e professores do Ensino Médio em uma escola de Parintins-AM sobre sexualidade: um olhar a partir do PCN - Tema Transversal Orientação Sexual**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LINHARES, Tatiane Pina Santos. **Educar para sexualidade: Dialogando estratégias com professores/as do ensino médio**. 2018. 139 f. Dissertação (Programa de Pós - Graduação em Educação e Diversidade/Pped) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado Pedagogias da sexualidade**. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Edição. Autêntica. Belo Horizonte: 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista** / Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ : Vozes, 1997. p. 07-34.

MACHADO, Girlane Martins. **Dispositivo da orientação sexual: uma análise de discurso a partir de peças educativas**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MARTINS, Alberto Magno Moreira. **Educação e diversidade sexual: a (in) visibilidade nos planos de ensino da área de ciências humanas e suas tecnologias no**

ensino médio maranhense. 2016. 189 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2016.

MATOS, Daniel Costa. **SEXUALIDADE EM DEBATE: Uma análise das rodas de conversas.** 2018. 136 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Nilópolis. 2018.

MEDEIROS, Jarles Lopes de. **A escola e os professores diante da problemática da sexualidade: uma perspectiva histórico-sociológica de análise dos discursos e das práticas educacionais.** 2017. 183f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

MELO, Sandra Rabelo de. **Uma proposta mediadora de discussão sobre sexualidade no Centro de Ensino Médio Escola Industrial de Taguatinga.** 2019. 149 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5ª edição. Porto Alegre: Penso, 2013

SANTOS, Luciana Henzel dos. **Educação Sexual no Ensino Fundamental: construindo uma unidade didática.** 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SPINELLO, Analice Horn. **Educação, sexualidade e políticas públicas: Das responsabilidades da escola e dos educadores.** 2017. 78 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen. 2017.

VICENTE, Luciane da Silva. **A educação sexual nos documentos curriculares e na perspectiva de professores do ensino fundamental.** 2021. 348 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2021.

VILELA, Gabriela Jaqueline Domingues. **UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES**

DE SEXUALIDADE E ATITUDES SEXUAIS DE ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA: análise-descritiva de grafitos em carteiras escolares. 2017. 177 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação sexual) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara. 2017.

SÍNDROME DE *BURNOUT*: OS DESAFIOS E OS FATORES DESENCADEADORES EM ESTUDANTE UNIVERSITÁRIOS

VERONICA NOGUEIRA DO NASCIMENTO

Orientadora Mestra em Desenvolvimento Regional Sustentável pela Universidade Federal do Cariri - UFCA, veronykka@gmail.com;

ÉRIKA HELEN DE SOUSA

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri - URCA, hellen-sousa2016@outlook.com;

RESUMO

A síndrome de *Burnout* é considerada um transtorno multidimensional, um fenômeno psicossocial gradual e lento que se acarreta durante um longo período. O indivíduo que desempenha mais de uma função na sociedade, ou seja, trabalha e estuda, e ainda concilia os compromissos da vida social, está mais propenso a apresentar sintomas de estresse mental. Deste modo esta pesquisa teve como objetivo principal investigar a ocorrência de fatores que desencadeiam a Síndrome de *Burnout* em estudantes universitários. O presente estudo de campo, descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa foi realizado na Universidade Regional do Cariri, Unidade Descentralizada de Campos Sales – CE. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados uma adaptação do MBI-SS (*Maslach Burnout Inventory – Student Survey*), modelo de referência acerca da Síndrome de *Burnout*. Responderam a pesquisa 62 estudantes universitários dos cursos de letras, matemática e ciências biológicas. Verificam-se resultados descritivos relevantes que descartam a incidência de Síndrome de *Burnout* na maioria da comunidade acadêmica, apenas uma discente do curso de Matemática caracterizou-se com a síndrome. Porém, evidencia-se a existência de fatores que caracterizam a exaustão emocional e o desânimo dos acadêmicos frente as dificuldades encontradas no ano letivo de 2020. Faz-se necessário traçar estratégias que auxiliem os educandos e forneçam apoio psicológico para que consigam ultrapassar este período de pandemia e se sintam aptos a conciliar as suas atividades acadêmicas desfrutando de uma boa saúde mental.

Palavras-chave: Síndrome de *Burnout*, universitários, saúde coletiva, educação.

INTRODUÇÃO

Atualmente o desgaste psicológico é um fator cada vez mais comum, relacionado ao estresse e a exaustão. O estresse tem sido o verdadeiro mal que pode atingir qualquer classe social em vários cenários provocando doenças e comprometendo a qualidade de vida de um indivíduo. O processo capitalista induz a necessidade de qualificação no mercado de trabalho, mas não é só isso, o envolvimento social e emocional do indivíduo também tem um valor inestimado. Por isso, no cenário atual muitos são os transtornos psicológicos desenvolvidos em diferentes realidades (BARBOSA *et al.*, 2010).

Um destes consideráveis transtornos é a Síndrome de *Burnout*, uma doença considerada multidimensional, um fenômeno psicossocial gradual e lento que se acarreta durante um longo período. O termo *Burnout* é a junção de *burn* (queima) e *out* (exterior), significando exaustão emocional, fadiga, frustração, desajustamento (INOCENTE, 2005; TAMAYO; TRÓCCOLI, 2009). A compreensão mais aceita acerca do *Burnout* foi elaborada referindo-se a qual a mesma baseia-se em reações de apreensão emocional e crônica ao conviver demasiadamente com outros seres humanos, sobretudo quando se encontram com problemas emocionais ou em momentos de estresse (BORGES *et al.*, 2002).

A Síndrome de *Burnout* está associada a um componente de elementos: condições de trabalho, altos índices de violência, acúmulo de empregos e pressão do público. Atinge profissionais da saúde, professores, assistentes sociais, bombeiros, policiais e mais recentemente tem sido realizadas muitas pesquisas da sua incidência em universitários. O *Burnout* também se caracteriza como um estresse ocupacional que é uma junção de perturbações que causam o desequilíbrio físico e psíquico e que ocorrem no ambiente de trabalho. Apresenta três pontos principais que são: a exaustão afetiva emocional; a despersonalização e a ausência de realização pessoal relacionada ao trabalho ou realização profissional (VIEIRA, 2010).

Inicialmente, tem-se sentimentos relacionados ao cansaço extremo, sentindo-se cada vez menos capaz de suportar a situação estressora. O segundo refere-se à perspicácia de deterioração da própria competência pessoal e em relação ao trabalho. O terceiro componente trata-se da falta de empatia, negativismo, indiferença, insensibilidade e omissão de sentimentos com respeito as outras pessoas. Essa série de acontecimentos podem

causar graves danos no próprio indivíduo acometido como naqueles que convivem diretamente com ele (LORENZ; BENATTI; SABINO, 2010; SOARES; DEL PRETTE, 2015).

“A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 1997, p. 29). Por isto, essa era tem sido considerada a era do conhecimento, pois este é uma necessidade básica para sobrevivência. Assim, resultando em uma pressão psicológica cada vez maior por parte dos estudantes, desde o começo da sua vida estudantil até a acadêmica, que prepara de fato qualquer futuro profissional para o mercado de trabalho. Essa pressão acarreta uma série de problemas ainda mesmo no âmbito acadêmico, principalmente, nos períodos finais da graduação.

Em relação a realidade de pessoas com Síndrome de *Burnout*, a grande problemática está em muitos aspectos visto que, a ocorrência desta ocasiona problemas de saúde físicos e psicológicos e ainda interfere no convívio social. Em universitários pode prejudicar o seu rendimento, assim como as suas relações pessoais dentro e fora do ambiente acadêmico. Em alguns casos, a Síndrome de *Burnout* pode levar, posteriormente, a outros transtornos como depressão e ansiedade, pois o indivíduo que desenvolve a síndrome se sente incapaz de realizar suas atividades plenamente, levando a falta de concentração, alterações de memória e até pensamentos suicidas. Se um indivíduo adquire a síndrome ainda no período acadêmico é um fato dizer que a sua vida profissional e social pode ser prejudicada (TRIGO; TENG; HALLAK, 2007).

Segundo Peleias *et al.* (2008) o indivíduo que desempenha mais de uma função na sociedade, ou seja, trabalha e estuda, e ainda concilia os compromissos da vida social, está mais propenso a apresentar sintomas de estresse mental. Quando há a tendência crônica, esses momentos de sobrecarga podem incidir na Síndrome de *Burnout*. As principais dificuldades encontradas pelos universitários são relacionadas as exigências da vida acadêmica, períodos de estágio, realização de pesquisas e trabalhos e a conciliação com trabalho, família e vida social. Diante deste cenário, torna-se relevante interrogar: quais os fatores que podem desencadear a Síndrome de *Burnout* em universitários? Quais estratégias podem ser adotadas para a redução e prevenção destes casos?

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a ocorrência de fatores que desencadeiam a síndrome de *Burnout* em estudantes universitários. Diante deste, buscou-se: verificar o conhecimento dos universitários sobre

a Síndrome de *Burnout*; identificar possíveis sinais e sintomas da Síndrome de *Burnout* nos graduandos utilizando o *Maslach Burnout Inventory* (MBI); e apresentar estratégias relacionadas as atividades universitárias que atuem na prevenção da Síndrome de *Burnout*.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de campo, descritiva, com abordagem quantitativa. A pesquisa classifica-se como quantitativa uma vez que a mesma se voltou para a compreensão de um determinado processo social, a partir das relações estabelecidas entre as variáveis (GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO; SILVA, 2010). Esta, ainda, é qualitativa, pois buscou dialogar com os discentes sobre a Síndrome de *Burnout*. A pesquisa qualitativa aproxima pesquisadores e investigados possibilitando o diálogo e a percepção quanto as opiniões e os sentimentos destes diante do tema em questão.

O estudo foi realizado na Universidade Regional do Cariri - URCA, a mesma está localizada no município de Campos Sales – CE. A Universidade atua há 13 anos no município. Atualmente, oferta os cursos de Licenciatura Plena em Letras; Ciências Biológicas e Matemática. O grupo em estudo foi composto por acadêmicos dos últimos semestres dos cursos de Ciências Biológicas, Letras e Matemática, e teve como critérios de inclusão os educandos aceitarem participar voluntariamente da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; se encontrarem regularmente matriculados no semestre letivo.

Para a constituição dos dados quantitativos da pesquisa foram abordados todos os educandos que se classificaram nos critérios citados. Para a composição dos dados quantitativos foi realizado cálculo amostral com estimativa proporcional de 30%. Dados do semestre 2019.1 apontaram 725 educandos matriculados nos três cursos ofertados. Tomando por base esta população, com nível de confiança de 90%, a amostra foi de 63 estudantes. Sendo que responderam ao formulário 62 destes. A amostragem ocorreu de forma não probabilística, pois o questionário foi enviado através do aplicativo google forms para os grupos de WhatsApp dos referidos cursos.

O instrumento de coleta de dados quantitativo teve como base o questionário *Maslach Burnout Inventory* (MBI), com adaptação para universitários, modelo de referência utilizado em investigações acerca da síndrome de *Burnout*. Christina Maslach e Susan Jackson criaram o *Maslach Burnout Inventory* (MBI), questionário aplicado aos indivíduos que busca avaliar em

três dimensões: cansaço ou esgotamento emocional, desumanização ou despersonalização e falta de realização profissional (MASLACH; JACKSON, 1981; LIMA *et al.*, 2018).

Devido as medidas de isolamento social impostas pelo governo do Estado mediante a pandemia do COVID-19, a coleta de dados foi realizada de forma remota com o auxílio da plataforma Google Forms e do aplicativo WhatsApp. Diante da coleta de dados qualitativa, optou-se pela roda de conversa. Esta ocorreu de forma virtual através do Aplicativo Google Meet, no dia 28 de setembro de 2021.

Inicialmente, foi realizada a estatística descritiva das variáveis quantitativas (valores mínimos e máximos, medidas de tendência central, dispersão e percentuais). Para analisar a sensibilidade psicométrica dos itens do MBI-SS foram estimadas medidas de tendência central, variabilidade e forma da distribuição, sendo considerados os valores absolutos de curtose ($Ku < 7$) e de assimetria ($Sk < 3$) com indicativos da ausência de desvios severos à distribuição normal das respostas, e, conseqüentemente, de sensibilidade psicométrica (MAROCO, TECEDIEIRO, 2009). O Coeficiente alfa de Cronbach padronizado (α) foi utilizado para avaliar a consistência interna de cada fator do MBI-HSS, com valores $\alpha \geq 0,70$ sendo considerados como adequados (PEREIRA *et al.*, 2021). Por fim, a adequação da amostra foi verificada por meio do índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).

Seguindo a proposta de modelo trifatorial para o MBI-SS (SCHAUFELI *et al.*, 2002) foi realizada análise fatorial confirmatória (AFC), com a utilização do método de Máxima verossimilhança (SCHAUFELI *et al.*, 2002; PEREIRA *et al.*, 2021). Dessa forma, dois modelos foram testados inicialmente: modelo ortogonal, não sendo considerada nenhuma correlação entre os fatores (Modelo 1), modelo trifatorial oblíquo, considerando correlações entre os três fatores (Modelo 2).

Para avaliar a qualidade de ajustamento do melhor modelo, foram consideradas a razão de qui-quadrado pelos graus de liberdade (χ^2/gl), *Comparative Fit Index* (CFI), *Tucker-Lewis Index* (TLI) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). O ajustamento dos modelos foi considerado adequado quando $\chi^2/gl \leq 5,0$, CFI $\geq 0,90$, TLI $\geq 0,90$ e RMSEA $< 0,10$. Por fim, a comparação entre os modelos foi realizada pelos índices baseados na Teoria da Informação (*Akaike Information Criterion* – AIC e *Bayes Information Criterion* – BIC), sendo considerado o melhor modelo aquele que apresentou os menores valores nesses índices (PEREIRA *et al.*, 2021). Todas as análises foram realizadas no software R (R Development Core Team 2019), com o

auxílio dos pacotes: “lavaan” - para realizar a análise fatorial confirmatória (CFA); “psych” - Para o cálculo do alfa de Cronbach padronizado (α). O valor de significância utilizado foi de 5% (ZAR, 2010).

O presente estudo atendeu todas as exigências éticas e científicas fundamentadas nas Resoluções N° 466/12 e N° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016). Fazem-se necessários os cuidados a saúde e o bem-estar dos participantes, minimizando os riscos, maximizando os benefícios e prezando o anonimato dos mesmos. O mesmo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional do Cariri - URCA e aprovado segundo o parecer N° 4.637.676. Foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para o público abordado e a Carta de Anuência à Universidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um total de 62 estudantes participaram do estudo, sendo representados os três cursos da URCA/UDCS, Ciências Biológicas, Letras e Matemática (Tabela 1), com a maioria dos estudantes cursando o 8° semestre em seus respectivos cursos (Tabela 1). A idade dos estudantes variou entre 20 e 49 anos (média = 25; sd = 5,64), sendo em sua maioria do sexo feminino (72,58%) (Tabela 1). Uma estudante do sexo feminino apresenta *Burnout* (1,59%).

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico dos estudantes da URCA/UDCS que participaram do estudo

Variáveis	Categorias	n	(%)
Gênero	Feminino	45	(72,58)
	Masculino	17	(27,41)
Curso	Ciências Biológicas	24	(38,71)
	Letras	18	(29,03)
	Matemática	20	(32,26)
Semestre	6°	15	(24,19)
	7°	17	(27,42)
	8°	26	(41,94)
	9°	4	(6,45)

Fonte: pesquisa direta, 2021.

Todos os itens relacionados a sensibilidade psicométrica do MBI-SS foram considerados adequados para o modelo, não comprometendo os dados (Tabela 2).

Tabela 2 – Medidas de tendência central e de distribuição por itens do MBI-SS

Itens	Média	Desvio padrão	Mediana	Assimetria	Curtose
EE1	3,31	1,78	4	-0,06	-1,25
EE2	3,05	1,84	3	0,15	-1,32
EE3	2,40	1,96	1,5	0,46	-1,25
EE4	2,45	1,96	2	0,47	-1,08
EE5	2,58	1,99	2	0,37	-1,19
De1	1,48	1,76	1	1,27	0,51
De2	1,42	1,63	1	1,06	0,16
De3	1,37	1,56	1	1,17	0,82
De4	2,16	1,95	2	0,71	-0,64
EP1	3,53	1,88	3,5	-0,01	-1,42
EP2	3,18	1,89	3	0,17	-1,26
EP3	3,6	2,00	4	-0,18	-1,35
EP4	3,55	1,90	3	0,03	-1,41
EP5	3,23	1,88	3	0,20	-1,37
EP6	3,95	1,83	4	-0,23	-1,41

Fonte: pesquisa direta, 2021.

A consistência interna do MBI-SS aplicado aos estudantes da URCA/UDCS foi considerada adequada, de acordo com os valores do α de Cronbach padronizado para cada fator: Exaustão emocional = 0,90; Descrença = 0,82; Eficácia Profissional = 0,92; bem como, para cada item analisado (Tabela 3). Além disso, o índice KMO indicou adequação da amostra (KMO = 0,81).

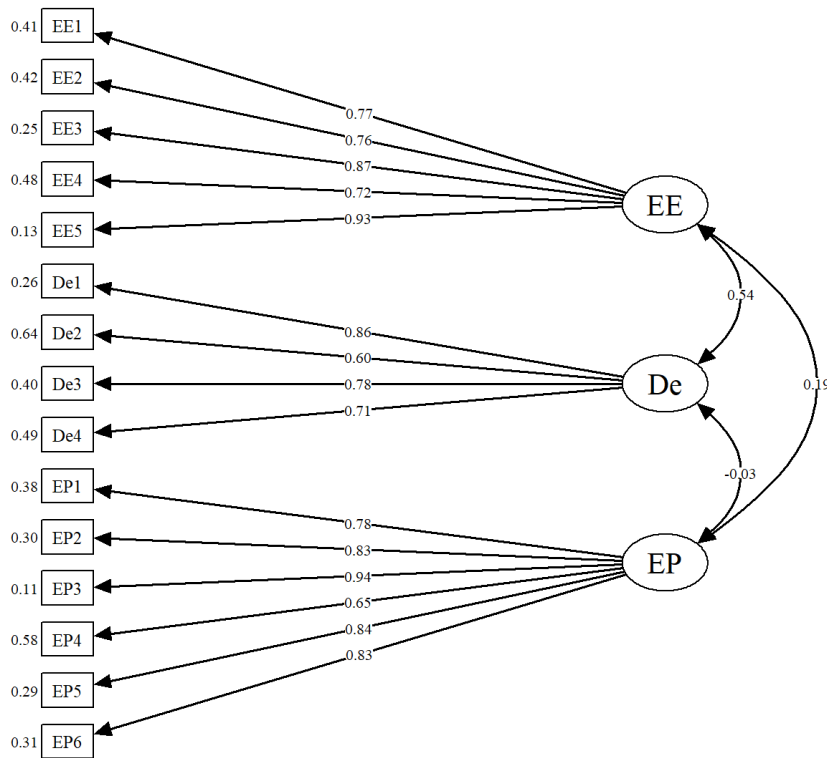
Tabela 3 – Pesos fatoriais obtidos com a análise fatorial confirmatória, consistência interna (α de Cronbach), variância média extraída (AVE) e correlações entre fatores da MBI-SS

Itens	Fatores		
	EE	De	EP
EE1	0,89		
EE2	0,89		
EE3	0,88		
EE4	0,90		
EE5	0,86		
De1		0,75	
De2		0,82	
De3		0,78	
De4		0,78	
EP1			0,91
EP2			0,91
EP3			0,89
EP4			0,93
EP5			0,90
EP6			0,90
A	0,90	0,82	0,92
AVE	0,66	0,55	0,67
Correlações			
EE	1		
De	0,54	1	
EP	0,19	-0,03	1

Fonte: pesquisa direta, 2021.

Na análise fatorial, o modelo 2 (Modelo Trifatorial Oblíquo) foi considerado o melhor em relação ao modelo 1 (modelo ortogonal), de acordo com os índices da teoria da informação, sendo considerado o modelo mais parcimonioso para o estudo, tendo se adequado de forma razoável a estrutura original proposta ($\chi^2/\text{gl} \leq 1,85$; CFI = 0,88, TLI = 0,86; RMSEA = 0,11; $P(\text{rmsea} \leq 0.05) < 0.001$). O modelo 1 está representado na figura 1.

Figura 1 – Fluxograma do modelo 1 ($\chi^2/\text{gl} \leq 1,85$; CFI = 0,88, TLI = 0,86; RMSEA = 0,11; $P(\text{rmsea} \leq 0,05) < 0,001$) da Análise Fatorial Confirmatória para o MBI-SS dos estudantes da URCA/UDCS



Fonte: dados da pesquisa, 2021.

De acordo com os índices obtidos, uma estudante apresenta a síndrome de *Burnout*, representando 1,58% da amostra. Embora o modelo 2 tenha sido o modelo de melhor adequação aos pressupostos iniciais, o mesmo não atingiu caráter adequado para o MBI-SS. Contudo, a adequação das variáveis a cada fator, bem como os fatores dentro de cada modelo se mostraram adequadas.

Ao identificar a síndrome em uma acadêmica de matemática da URCA/UDCS, faz-se necessário atentar para estratégias de prevenção e cuidados a saúde mental dos universitários. Dalcin e Carlotto (2018, 142) afirmam que equilibrar a interação trabalho-família, também, tem sido alvo de estudos, especialmente em mulheres, pois “além de desenvolver as atividades da sua vida laboral, elas ainda executam as tarefas familiares, portanto, observa-se que a dupla jornada de trabalho pode ocasionar conflitos”. Importante ofertar atenção, também, àquelas mulheres que além de trabalhar e manter uma

rotina de atividades domésticas, cursam uma graduação em licenciatura, acumulando, ainda, a rotina acadêmica de estudos e as práticas docentes através dos estágios curriculares.

A exaustão emocional se encontra presente na rotina dos estudantes da URCA/UDCS, portanto, as intervenções devem ser pensadas e elaboradas de acordo com os diferentes níveis em que a síndrome se manifesta e pelas variáveis que esta afeta. A unidade ainda não conta com um núcleo de atendimento psicossocial aos estudantes.

A partir do contexto analisado no presente estudo, é perceptível que a Síndrome de *Burnout* vai além do ambiente laboral, afetando, também, a comunidade acadêmica em processo de formação. O contexto atual de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19 contribui para o desgaste emocional dos estudantes. As transformações sociais aceleradas e as cobranças por uma boa qualificação profissional denotam atenção por parte da comunidade acadêmica.

O contexto vivenciado pelos estudantes universitários é diferente em várias situações, todavia os sentimentos e os sintomas são relativamente semelhantes aos dos profissionais no exercício de tarefas laborais. Situar as investigações com foco nos estudantes universitários torna-se, portanto, um desafio e exige o olhar tanto do profissional como dos gestores da universidade, possibilitando a construção de novos designers para a atuação e a intervenção profissionais (MOTA *et al.*, 2017).

Faz-se necessário aprofundar as discussões científicas sobre a Síndrome de *Burnout* em estudantes universitários, com ênfase nos cursos de licenciatura. Oliveira; Grangeiro e Barreto (2008) há mais de 10 anos evidenciam a relevância destes estudos. As referências com esta delimitação ainda hoje são escassas.

Observa-se um quantitativo significativo de trabalhos científicos com acadêmicos dos cursos de saúde, porém, os acadêmicos de licenciatura, também, estão expostos aos fatores que podem desencadear esta síndrome. De forma contínua a esta investigação, novos estudos de abordagens qualitativas e quantitativas que elucidaram a percepção dos universitários frente aos sinais e sintomas do *Burnout*, foram realizados. Afim de despertar o senso crítico de toda a comunidade acadêmica, e deixar evidente a necessidade construção de um núcleo especializado na URCA/UDCS com ações efetivas de prevenção e promoção à saúde mental destes discente.

Percepção dos universitários sobre a Síndrome de Burnout

Diante da análise de dados realizada e como fonte complementar de pesquisa, verificou-se então a necessidade de obtenção da percepção destes universitários em relação a temática abordada. A realização de uma roda de conversa, demonstrou-se uma didática eficiente visto que, na mesma, temos a participação coletiva através de conversas e debates, intensificando o diálogo entre os mesmos, de modo que o sujeito principal da pesquisa possa expressar sua opinião de maneira crítica e reflexiva acerca do seu conhecimento sobre a proposta discorrida.

A roda de conversa foi direcionada primeiramente por uma exposição dos dados coletados, a fim de proporcionar um ambiente mais dinâmico e acolhedor para alunos. Durante todo o processo constatou-se que estes universitários, em sua grande maioria, tinham pouco ou nenhum conhecimento acerca da Síndrome de *Burnout*.

“Acreditava que os alunos passavam por estresse durante o ensino superior, mas, não imaginava que isso pudesse desencadear uma possível síndrome ou outros tantos problemas psicológicos (E1).”

“A primeira vez que tive conhecimento desta síndrome já foi dentro da universidade através deste pré projeto, até então não tinha qualquer conhecimento (E2).”

Percebe-se, através das falas das participantes, a necessidade de uma maior divulgação sobre esta síndrome dentro da universidade. Estes anseiam por políticas pedagógicas que contemplem a preocupação da Instituição de ensino com a saúde mental dos seus discentes. Mediante a esta discussão, surgiu o diálogo em torno do relacionamento dos discentes com o atual núcleo gestor da Universidade. Estes, afirmaram que a nível de Unidade Descentralizada possuem uma boa relação, porém, sentem a necessidade de uma maior proximidade destes gestores através de mais ações que promovam temas necessários e de grande relevância como a Síndrome de *Burnout* e outros.

“Sempre que preciso de ajuda dos professores ou da direção da universidade consigo contato e resolver a maioria das minhas questões (E3).”

“Concordo que tenho um bom contato com todos, mas acho que mesmo com eventos que dão oportunidade dos alunos expressarem suas ideias, há pouco retorno da pró-reitoria em relação a nossas colocações pra melhorar a universidade (E4).”

Estudos cuja temática é a Síndrome de *Burnout* em estudantes universitários permitem a reflexão sobre a qualidade do ensino e seu incremento, auxiliando na orientação do currículo e de projetos pedagógicos, além de minimizar desconfortos ocasionados, no período da formação inicial, pela busca de melhor qualidade de vida e de melhor rendimento acadêmico (MOTA *et al.*, 2017). Deste modo, faz-se necessário, também, que o próprio docente seja capacitado para lidar com as diversas situações que possam surgir, cultivando um espaço seguro e harmônico para o processo de ensino aprendizagem (FREIRE, 2007).

Entretanto foi possível perceber a insatisfação dos mesmos em relação a conciliação dos últimos semestres que aparentemente são mais intensos devido aos estágios, com a vida pessoal.

Os alunos afirmam em sua totalidade que a Universidade, no município de Campos Sales, não dispõe do apoio psicológico necessário para os mesmos.

“Tenho colegas dentro da universidade que buscaram apoio psicológico pois trabalhava e estudava e chegando os semestres finais teve picos de ansiedade e estresse por achar que não ia conseguir realizar todas as atividades, me sinto estressada na maioria do tempo porém tenho trabalhado esta questão para tentar manter a calma (E1).”

“Acho que deveríamos ter um psicólogo a nossa disposição até mesmo pra falarmos de assuntos externos, uma forma de ter ajuda profissional, muitas vezes a maioria de nós não temos condições de pagar por este apoio, ou até mesmo mais palestras sobre essa temática (E5).”

“Tranquei algumas cadeiras pois não me via totalmente focado para ter bons resultados, eu acho que cadeira de férias deveriam ser colocadas para os alunos, seria uma grande contribuição para todos (E6).”

O período dos estágios curriculares constitui uma etapa que pode desencadear os sintomas da síndrome, pois os estudantes deparam-se com situações reais em que problemas, dificuldades, limitações da prática profissional ficam evidentes. Deste modo, torna-se necessário intensificar as pesquisas no âmbito acadêmico de um modo que estas possam aprofundar as discussões e discutir caminhos em busca da melhoria da qualidade de vida dos discentes.

Diante desta pesquisa, verifica-se que os universitários da Universidade Regional do Cariri, Unidade Descentralizada de Campos Sales, estão

suscetíveis a Síndrome de *Burnout*, onde os fatores desencadeadores vão desde a sobrecarga que estes são expostos nos períodos finais do curso; aos problemas interpessoais que possam apresentar até a falta de apoio psicológico da Universidade. Todas as medidas possíveis devem ser implementadas, principalmente, em relação a ouvir as colocações destes alunos, buscando criar um ambiente confortável durante a sua vida acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa, indicativos mostram que os períodos de estágios curriculares estabelecem uma etapa importante que pode desencadear a Síndrome de *Burnout*, os estudantes lidam com situações reais em que problemas, dificuldades, limitações da prática profissional ficam evidentes.

Em relação aos escores trabalhados na pesquisa e diante do modelo MBI-SS de questionário disponibilizado para os estudantes, tivemos como base as três dimensões conceituadas para avaliação do possível surgimento ou presença da síndrome (exaustão emocional; despersonalização e baixa realização profissional). Podemos perceber que os maiores escores encontrados estão relacionados à exaustão emocional, o que não caracteriza a presença da síndrome, mas que necessita de um olhar especial e específico para estes universitários de ambos os cursos que foram realizadas as pesquisas.

Apenas uma aluna do curso de matemática apresentou escores maiores caracterizando-se como Síndrome de *Burnout*. Isto demonstra a necessidade urgente de medidas preventivas e apoio a estes estudantes, não só a aluna que já se caracteriza com a síndrome, mas, também, aos demais com o propósito de neutralizar ou cessar as manifestações da mesma. Toda essa questão levanta a necessidade de uma reflexão em torno da qualidade de ensino, de maneira que possam incrementar currículos e projetos pedagógicos atualizados, mantendo estes alunos em uma situação tranquila e confortável, a fim de melhorar a qualidade de vida e o rendimento acadêmico satisfatório.

Sugere-se diante do estudo, a implantação de um núcleo de apoio psicossocial para os estudantes da Unidade Descentralizada de Campos Sales, afim de fazer com que estes alunos se sintam acolhidos dentro da própria Universidade. Este seria um local de apoio com rodas de conversas e profissionais qualificados para atuarem em todas as questões que venham a ser apresentadas por estes estudantes da melhor maneira possível. Bem como a preparação dos demais profissionais do núcleo universitário, com

qualificações para os mesmos, afim de que estes sejam capazes de identificar comportamentos que possam demonstrar qualquer tipo de alteração na saúde mental dos universitários.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, K. B. F. *et al.* Estresse oxidativo: conceito, implicações e fatores modulatórios. **Revista de nutrição**, Campinas, v. 23, n. 4, p. 629-643, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732010000400013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jan. 2021.

BORGES, L. O. *et al.* A síndrome de *Burnout* e os valores organizacionais: um estudo comparativo em hospitais universitários. **Psicologia: reflexão e crítica**, v.15 n. 1, p.189-200, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/kKNxb-MsGvwQH6FmnyRwD3Ps/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 05 abr. 2021.

DALCIN, L.; CARLOTTO, M. S. Avaliação de efeito de uma intervenção para a Síndrome de *Burnout* em professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 141-150, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/6HQTYCVGd-FkfnK4Yz94qBcR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

INOCENTE, N. J. *et al.* **Síndrome de *Burnout* em professores universitários do Vale do Paraíba (SP)**. 219 fl. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Médicas). Pós-Graduação Ciências Médicas da UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/311898>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LIMA, D. I. *et al.* Síndrome de *Burnout*: um estudo a partir de uma Instituição de Ensino Público. **Gestão e Desenvolvimento em Revista**, v. 4, n. 1, p. 128-139., 2018. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/19789/13032>. Acesso em: 26 jun. 2021.

LORENZ, V. R.; BENATTI, M. C. C.; SABINO, M. O. *Burnout* e estresse entre enfermeiros terciário de um hospital universitário. **Rev. Latino-Am. Enfermagem de Ribeirão Preto**, v. 18, n. 6, dezembro 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692010000600007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 ago. 2021.

MAROCO, J; TECEDEIRO, M. Inventário de *Burnout* de Maslach para estudantes portugueses. **Psicologia, saúde e Doenças**, v. 10, n. 2, p. 227-236, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/362/36218589007.pdf>. Acesso em: 01 de fev. 2021.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. ***The measurement of experienced Burnout. Journal of Occupational Behaviour***, v. 2, p. 99-113, 1981. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.4030020205>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MASLACH, C; JACKSON, S. E.; LEITER, M. P. *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd edition). Palo Alto, CA: **Consulting Psychology Press**, 1996.

MOTA, I. D. da *et al.* Síndrome de *Burnout* em estudantes universitários: um olhar sobre as investigações. **Motrivivência**, v. 29, p. 243-256, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29nespp243/35497>. Acesso em: 27 abr. 2021.

OLIVEIRA, G. F.; GRANGEIRO, M. V. T.; BARRETO, J. de O. P. Síndrome de *Burnout* em estudantes universitários. **Id on line Revista de Psicologia**, v. 2, n. 6, p. 54-61, 2008. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/142/142>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PELEIAS, I. R. *et al.* Pesquisa sobre a percepção dos alunos do 1º. Ano de ciências contábeis na cidade de São Paulo em relação às dificuldades por eles percebidas no período noturno. **Revista Universo Contábil**, v. 4, n. 1, p. 81-94, 2008. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/874/668>. Acesso em: 09 dez. 2020.

PEREIRA, S. de S. *et al.* *Análisis factorial confirmatorio del Maslach Burnout Inventory– Human Services Survey en profesionales de la salud de los servicios de emergencia.* **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 29, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/v9BRMzXSRVhsDKWXP3szbrf/?lang=pt&-format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PIMENTA, S. Ga.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHAUFELI, W. B. *et al.* *Burnout and engagement in university students: A cross-national study.* **Journal of cross-cultural psychology**, v. 33, n. 5, p. 464-481, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022022102033005003>. Acesso em: 15 maio 2021.

SOARES, A. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. **Análise Psicológica**, v. 33, n. 2, p. 139-151, 2015. Disponível em: http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/911/pdf_1. Acesso em: 10 maio 2021.

TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do *Burnout* (ECB). **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 14, n. 3, p. 213-221, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/nyL8q9DYDVV-v9LycBpCJgXf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

TRIGO, T. R.; TENG, C. T.; HALLAK, J. E. C. Síndrome de *Burnout* ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Archives of Clinical Psychiatry**, São Paulo, v. 34, n. 5, p. 223-233, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/6CTppS-Z6X5ZZLY5bXPPFB7S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VIEIRA, I. Conceito (s) de *Burnout*: questões atuais da pesquisa e a contribuição da clínica. **Revista brasileira de Saúde ocupacional**, v. 35, n.

122, p. 269-276, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/KTtx79ktPdtVSxwrVrkkNyD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

ZAR, J. H. *Biostatistical Analysis*. 5. ed. Pearson Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ., 2010.

SÍNDROME DE *BURNOUT* NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO COM DISCENTES DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

GREICE KELLY FONSECA ALVES

Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, greice-alves1@outlook.com

FRANCIELA FÉLIX DE CARVALHO MONTE

Prof. Adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade de Pernambuco Campus Petrolina – UPE, franciela.monte@upe.br

RESUMO

Nos corredores da universidade, é comum que haja diversas discussões/reclamações acerca do cansaço físico e mental entre os estudantes universitários. Como consequência disso, o indivíduo acaba desenvolvendo sintomas psicossomáticos como ansiedade, dores de cabeças intensas, tensões musculares, hipertensão, dentre outros. Tais sintomas são comuns na Síndrome de *Burnout*. Nesse sentido, a pesquisa aqui relatada teve como objetivo principal identificar os níveis de exaustão emocional, eficácia profissional e descrença de estudantes de Pedagogia de uma universidade pública do interior de Pernambuco, comparando-se concluintes e ingressantes. Participaram da pesquisa 69 estudantes (64 do sexo feminino e 05 do sexo masculino), com idades que variam entre 18 e 56 anos. Para o levantamento dos dados, utilizou-se o *Maslach Burnout Inventory - Student Survey* (MBI-SS), constituído por 15 itens divididos em três dimensões: eficácia profissional, exaustão emocional e descrença. Além disso, aplicou-se um instrumento sobre a avaliação do curso e um questionário socioeconômico. Devido a Pandemia do *Covid-19*, as informações foram coletadas via formulário eletrônico. Dentre os principais resultados, aponta-se que os estudantes concluintes tiveram maiores índices na dimensão descrença, o que esteve relacionado significativamente com menores escores na avaliação da relação com o curso. Discute-se a necessidade de que tais dados possam subsidiar programas de intervenção em saúde mental na universidade a fim de evitar o aparecimento ou intensificação de sintomas relacionados à Síndrome de *Burnout*.

Palavras-chave: Estudantes. Pedagogia. Síndrome de *Burnout*.

INTRODUÇÃO

A Síndrome de *Burnout* - SB, também denominada pelo Ministério da Saúde como a síndrome do esgotamento profissional (BRASIL, 2001), é um fenômeno psicossocial caracterizado pelo esgotamento físico e mental em resposta a fatores estressores ligados ao ambiente de trabalho.

Mais recentemente, muitos estudos investigam a SB em estudantes universitários, haja vista que algumas pesquisas indicam que os sintomas de *Burnout* iniciam-se na graduação, podendo estender-se por toda a vida profissional do indivíduo (CARLOTTO 2006; COSTA 2013). Nos últimos tempos, a literatura vem apontando que a população estudantil tem enfrentado diversos problemas de cunho psicológico, tais como cansaço mental, pouco rendimento nas horas dedicadas ao estudo, ansiedade, exaustão emocional causada por situações estressoras na academia, entre outros (BRITO; LEAL 2017; CARLOTTO, NAKAMURA, CÂMARA, 2006; CAMPOS *et al*, 2013).

Nesse contexto, docentes e discentes vivem diariamente em um ambiente com diversas pressões psicológicas voltadas para área do conhecimento, principalmente quando se é conduzido a valorizar demasiadamente os produtos dos aspectos cognitivos (notas, aprovações em disciplinas, cargos laborais), ignorando as dimensões emocionais dos educandos e educadores (HOOKS, 2013).

Destaca-se que professores universitários vivem constantemente sob pressão. No geral, suas avaliações profissionais são baseadas em sua eficácia e produtividade, contribuindo assim para um efeito cíclico existente na universidade, no qual professores são pressionados a produzir, e o mesmo é feito com seus alunos, gerando, nesses discentes, a exaustão emocional e ineficácia profissional, que podem caracterizar a Síndrome de *Burnout*. Por esse motivo, há a necessidade de investigar os fatores que levam alunos de graduação a desenvolverem patologia, o que traz prejuízos para a qualidade da formação discente e para o exercício profissional (MAGALHÃES, 2014).

Em vista disso, o presente trabalho traz resultados de uma investigação realizada no curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública de Pernambuco, a partir da aplicação do questionário *Maslach Burnout Inventory - Student Survey* - MBI-SS (CARLOTTO, 2006), buscando observar os índices de estudantes nas dimensões relativas a Síndrome de *Burnout*, conforme descritas por Maslach, a saber: a) Exaustão Emocional (compreendida como um esgotamento dos recursos emocionais ou psicológicos do sujeito);

b) Eficácia profissional ou baixa realização profissional (quando o sujeito avalia que possui ou não, desempenho satisfatório nas suas atividades; c) Descrença, caracterizada pelo distanciamento afetivo e baixa perspectiva acerca do futuro e do exercício profissional (MAROCO, 2009).

Desse modo, a pesquisa teve como objetivo principal, identificar os níveis de exaustão emocional, eficácia profissional e descrença de estudantes de Pedagogia de uma universidade pública de Pernambuco. Além disso, objetivou-se: a) comparar alunos ingressantes e concluintes quanto aos índices de exaustão emocional, eficácia profissional e descrença; b) verificar a relação entre os escores nas dimensões constitutivas da Síndrome de *Burnout* e a avaliação que os estudantes fazem do curso de formação; c) descrever a amostra estudada quanto as variáveis sociodemográficas como idade, renda, estado civil e situação ocupacional, por exemplo.

Nas seções seguintes, serão tecidas considerações acerca da SB, a profissão docente e a formação docente, bem como serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa realizada e os resultados obtidos. Por fim, serão realizadas algumas considerações acerca dos impactos dos resultados encontrados.

Síndrome de *Burnout*, profissão e formação docente

Alves (2017), ao abordar historicamente a Síndrome de *Burnout*, enfatiza que, apesar de Freudenberg ter descrito a SB pela primeira vez, conceituando-a como um estado de esgotamento físico e mental, ocasionado no ambiente de trabalho, só em 1976 os estudos sobre a SB ganharam um caráter científico, quando a psicóloga social Chistina Maslach observou que pessoas que tinham a síndrome apresentavam sentimentos de negação e distanciamento social. Sendo assim, a partir de pesquisas, a psicóloga foi a responsável por popularizar a SB, criando em 1978, o questionário *Maslach Burnout Inventory* (MBI), sendo este o instrumento mais utilizado para identificar a SB até os dias atuais (ALVES, 2017).

Em seus estágios iniciais de investigação, a maior parte das pesquisas desenvolvidas sobre a temática abordada foram voltadas para os profissionais da saúde. Observou-se médicos e enfermeiros que, até a década de 80 do século passado, sentiam-se extremamente cansados e exaustos, além de apresentarem distanciamento social. Por meio de estudos comportamentais, Maslach observou como esses sintomas eram provenientes do seu ambiente de trabalho.

Na mesma direção dos quadros estudados por Maslach, atualmente, o desgaste físico e mental tem atingindo diversos profissionais que estão em contato direto com outras pessoas, tais como “trabalhadores da educação, da saúde, policiais, assistentes sociais, agentes penitenciários, professores, entre outros” (BRASIL, 2001, p. 192). Desse modo, esses sujeitos acabam desenvolvendo alguns sintomas da Síndrome de *Burnout*, podendo ser eles sintomas físicos (fadiga, distúrbios do sono, dores musculares, enxaquecas), comportamentais (irritabilidade e incapacidade para relaxar) e psíquicos (falta de concentração, sentimentos de alienação), dentre outros.

Observa-se que as exigências diárias do trabalho, da família, as duplas e triplas jornadas acabam desgastando a saúde destes profissionais, que se sentem constantemente cansados. Dentre os profissionais que mais sofrem com esta problemática, destacam-se os professores.

Nesta direção, Teixeira (2018) aborda, por exemplo, que cerca de 66% dos professores do Brasil são afastados do seu cargo por motivo de estresse, sobrecarga, exaustão emocional e ansiedade. Isso ocorre pelo intenso esforço e as péssimas condições de trabalho ofertadas a essa classe trabalhadora tais como, as superlotações na sala de aula, a dupla jornada, a falta de segurança, a desvalorização profissional e a inadequação salarial.

Carlotto (2002) menciona que, além de ter que lidar com a questão da disciplina em sala de aula, professores lidam principalmente, com questões sociais e emocionais dos seus alunos. Outros fatores mencionados pela autora são: a burocratização da profissão docente, a falta de autonomia e a baixa participação nas políticas de ensino. Essas questões, somadas à precarização salarial, desencadeiam a Síndrome de *Burnout*.

Nos últimos anos, o papel do professor tem mudado consideravelmente. Essas mudanças se dão por causa dos “novos agentes de socialização” (meios de comunicação, e o consumo de cultura em massa). Anteriormente, o papel do professor era exclusivamente relacionado aos conhecimentos; nos dias atuais, tais transformações sociais fizeram esses profissionais assumirem mais papéis na profissão docente, que incluem no cenário profissional, trabalhar questões morais, por exemplo (CARLOTTO, 2002).

Desse modo, professores, sobretudo os que atuam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, acabam tomando para si responsabilidades que deviam ser da família, como por exemplo, orientações sobre o uso exacerbado da tecnologia, sendo que boa parte desses educadores estão extremamente cansados, tendo dificuldades no exercício das funções que necessitem de respostas afetivas, como a empatia com o aluno e seus

familiares. Neste ponto, destaca-se que “[...] é preciso energia para se concentrar nos outros com atenção e respeito genuínos; a exaustão mina a capacidade de trabalhar com sentimento” (MASLACH; LEITER, 1999, p. 68).

Carlotto (2011) realizou uma pesquisa em escolas na região metropolitana de Porto Alegre – RS, da qual participaram 882 professores de escolas das redes públicas e privadas. A autora coletou dados acerca da prevalência e fatores associados ao *Burnout*, por meio do *Maslach Burnout Inventory* – versão professores (MASLACH; JACKSON, 1986), adaptada para o uso no Brasil por Carlotto e Câmara (2004). Dentre os principais resultados, destaca-se que a baixa realização profissional foi a dimensão com maior frequência entre os participantes do estudo (28,9%) e a despersonalização foi frequente em apenas 0,7% dos professores.

Em relação à carga horária, a autora verificou que essa variável está correlacionada positivamente com o desgaste emocional e negativamente com o sentimento de realização profissional. Outro dado relevante obtido pela autora foi o de que professores da rede pública apresentaram maior desgaste emocional, maior despersonalização e menor realização profissional quando comparados aos professores da rede privada de ensino.

Já em outra pesquisa, Carlotto *et al.* (2006) coletaram dados em escolas da rede privada na região metropolitana de Porto Alegre – RS. Nessa pesquisa, participaram 6 escolas de médio porte, com um quantitativo de 190 sujeitos. As autoras fizeram um estudo epidemiológico buscando comparar as possíveis associações de variáveis demográficas com os fatores de estresse no ambiente de trabalho. Nessa perspectiva, Carlotto *et al.* (2006) observaram que a exaustão emocional foi a dimensão que teve maior índice, seguido de realização pessoal no trabalho e, por fim, a despersonalização. Sendo assim, as autoras mencionam que há a possibilidade do desencadear do *Burnout* nas instituições estudadas. Entretanto, a relativa alta realização profissional no trabalho, mediada pela cultura organizacional, podem estar funcionando como fator protetivo ao *Burnout*.

Diante das situações mencionadas, é importante lembrar que algumas pesquisas evidenciam que estudantes universitários apresentam indícios dos sintomas da SB já na graduação (CRUSHWAY, 1992 *apud* CARLOTTO, 2009) e que tais sintomas podem se agravar no exercício da futura profissão. Porém, muitas vezes, tais sintomas passam despercebidos ou são considerados como uma exaustão “normal”, ou ainda, uma reação a fatores estressores unicamente provenientes da graduação.

Por esse motivo, há a necessidade de uma abordagem acerca dos estudantes em formação profissional, considerando a necessidade de intervenções precoces, sobretudo dos futuros docentes em formação. Nesta direção, por exemplo, Carlotto (2006) aponta que a SB tem chegado a uma proporção preocupante, e, por esse motivo, tem despertado a necessidade de ampliação do seu campo de estudo – sendo relativamente recentes os estudos com estudantes de diversas áreas de formação acadêmica. A autora argumenta que essa preocupação se faz necessária, pois essa exaustão pode estender-se até o exercício profissional, se não forem tomadas medidas preventivas em relação a fatores estressantes contínuos na sua formação.

Isto posto, é possível observar, em relatos naturalísticos de estudantes universitários, comentários acerca de seu cansaço físico e mental durante a graduação. Um fator que colabora para essa exaustão é a descrença em relação ao curso (CARLOTTO *et al.* 2006). Pois, no ingresso na academia, existe uma certa expectativa em relação à carreira pretendida, e quando as expectativas não são correspondidas, os alunos acabam ficando desapontados.

Na mesma direção, a descrença – ou ceticismo, é um dos sinais típicos da SB, sendo uma defesa natural do ser humano frente à exaustão e ao desapontamento sofrido pelo indivíduo nessas condições. Como consequência, há uma queda na produção científica e sensação de ineficácia quanto ao aproveitamento dos seus estudos. Maslach e Leiter (1999) informam que a queda na qualidade do trabalho produzido é um dos resultados do desgaste sofrido pelo sujeito. Por esse motivo, o sujeito considera-se incompetente, e sem expectativas para o futuro.

As pessoas sentem que é mais seguro ficar indiferente, especialmente quando o futuro é incerto; que é mais seguro supor que as coisas não darão certo do que alimentar esperanças. Entretanto, ser tão negativo pode prejudicar seriamente o próprio bem-estar e a própria capacidade de se trabalhar com eficiência. (MASLACH; LEITER, 1999, p. 35)

Nesse sentido, é possível observar que os estudantes estão expostos a diversas situações estressoras, tais como: 1) pressões socioeconômicas; 2) relação professor-aluno, que diversas vezes, é uma relação de poder nociva; 3) horas dedicadas aos estudos para se obter as “famigeradas” notas altas; 4) trabalhos, seminários e afins; 5) falta de lazer ou tempo para os amigos e a família (SCHAUFELI *et al.*, 2000 *apud* CAMPOS *et al.*, 2013).

Outro fator importante para se compreender a descrença, é a sensação vivida e relatada pelos estudantes durante os estágios curriculares

obrigatórios, nos quais os estudantes escutam diversos discursos altamente desencorajadores em relação a futura profissão. Além disso, a recompensa salarial é apontada como um fator preocupante no aparecimento da SB, pois

[...] todos esperam que o seu trabalho ou profissão lhes traga recompensas a nível monetário, de prestígio e de segurança, mas, cada vez menos os trabalhos fornecem estas três recompensas, mesmo que as pessoas trabalhem mais. Esta falta de recompensas diminui a possibilidade do trabalho ser atrativo e cativante. (COSTA, 2013, p. 07)

No tópico seguinte estão apresentados alguns estudos empíricos conduzidos com docentes em formação, para que se compreenda com mais clareza como se dá a Síndrome de *Burnout* em estudantes universitários.

Investigações empíricas realizadas nos cursos de licenciaturas

Moser *et. al* (2013) realizaram uma investigação no curso de Pedagogia de uma faculdade privada localizada em Curitiba-PR, utilizando o MBI – versão estudante, da qual participaram 62 estudantes dos turnos matutinos e noturnos. Os autores constataram, com a aplicação do MBI – SS, que os níveis de exaustão emocional atingiram uma média muito alta (frequência de mais de uma vez por semana). Com relação à descrença, os alunos atingiram uma média de 2,6 pontos, apresentando esses sintomas “uma vez ao mês ou menos”. E em relação a eficácia profissional, atingiram uma média alta, sentindo-se profissionalmente competentes “uma vez por semana”.

Segundo os autores, os acadêmicos estão exaustos emocionalmente, mas sentem que seus estudos possuem sentido, o que é constatado pelos altos níveis de eficácia, caracterizando a inexistência da SB na amostra estudada. Além disso, os pesquisadores apontam que cerca de 69% dos estudantes dedicavam um tempo considerável para a vida social ou lazer – o que pode diminuir a sensação de exaustão emocional.

Já Brito *et al* (2017) investigaram a SB e suas consequências físicas e emocionais no curso de licenciatura em Química, numa universidade pública do agreste pernambucano, em que participaram 176 alunos. Neste estudo, os estudantes responderam a um questionário indicando a frequência com que sentem os sintomas da SB por causa da universidade. Neste sentido, a autora menciona que cerca de 47,72% dos estudantes que participaram da pesquisa, sentem-se algumas vezes “emocionalmente esgotados pelos estudos”,

e cerca de 13,63% dizem experimentar essa sensação sempre. Deste modo, os autores acreditam haver indícios de *Burnout* em alguns estudantes na graduação, o que se evidencia principalmente quando se atenta aos itens que tratam da dimensão de exaustão emocional.

Brito *et al.* (2017) fazem uma outra análise sobre a percepção dos alunos licenciandos em Química de uma universidade pública (mesma amostra do estudo anterior), e sobre a influência do ambiente acadêmico na saúde física, mental e emocional. Nesse sentido, as autoras aplicaram um questionário dividido em duas partes, sendo a primeira sociodemográfica, e a segunda com intenção de observar os sintomas físicos e psicológicos da SB nos estudantes.

As autoras observaram que há altos índices de sintomas físicos nos estudantes, constatando-se que cerca de 92,05% dos estudantes “sentem-se fadigados”. Além disso, cerca de 82,39% sentem dores de cabeça ou enxaqueca, e outros 70% já sentiram problemas com a memória. Destaca-se que os sintomas físicos se sobrepõem aos psicológicos, porém, ao observar alguns percentuais, percebe-se que pelo menos 90% dos estudantes – segundo as autoras, sentiram-se cansados emocionalmente “algumas vezes”.

Isto posto, as autoras concluem que alguns alunos deram sinais de “exaustão emocional” e de “descrença”, e de baixos níveis de eficácia profissional, o que caracteriza a incidência do *Burnout*. Por fim, a falta de motivação e ansiedade são sintomas apontados frequentemente, indicando que esses alunos já pensaram em desistir do curso e apontando a SB como um fator relevante na compreensão da evasão no ensino superior.

Macías (2009) fez uma pesquisa na Universidade Pedagógica de Durango, localizada no México, da qual participaram 663 alunos. Foram aplicados nessa pesquisa o “*Inventario SISCO del Estrés Académico*” e a “*Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil*”. Nesses inventários, os fatores mais valorados como estressores foram: 1) a sobrecarga de trabalhos para casa e trabalhos acadêmicos; 2) as avaliações, como exames, ensaios e trabalhos.

Também foram relatadas frequências significativamente altas de a) sintomas físicos como inquietação e a incapacidade de relaxamento; b) sentimentos de depressão; c) ansiedade, angústia ou desespero; c) dores de cabeça; e, d) problemas com concentração. Além disso, os estudantes relataram estratégias de enfretamento, como concentrar-se em resolver a situação que os preocupa e buscar obter o lado positivo da situação-problema.

Quanto aos resultados da escala de *Burnout*, a pontuação média foi de 1,73, ou seja, uma pontuação relativamente baixa (numa escala de 1 a 4), o

que pode ser explicado pela existência de alta frequência de estratégias de enfrentamento, que podem ser compreendidas como um controle das situações vivenciadas pelo acadêmico.

Apartir das pontuações obtidas, foi possível analisar que, na Universidade de Durango, há uma relação entre estresse acadêmico e esgotamento dos alunos, o que significa que existem situações de cansaço mental no ambiente acadêmico, mas que não caracterizam de fato a existência da SB. Todavia, o autor considera importante analisar esses sintomas recorrentes dentro da universidade. Pois, é perceptível que na Universidade de Durango, há uma relação entre o estresse acadêmico e esgotamento dos alunos como resultado de um estresse recorrente ou prolongado dentro da instituição. Apesar dos níveis de *Burnout* terem sido baixos, o autor considera que é importante observar o predomínio dos sintomas no ambiente acadêmico, visto que, a partir dos sintomas, pode haver incidências do *Burnout*.

É possível identificar, a partir dos estudos descritos acima, que a probabilidade de desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* em estudantes é alta. Pois, de uma forma comum, observou-se que existem características estressoras contínuas dentro do ambiente acadêmico, sendo que o sintoma/dimensão que mais teve predominância nas pesquisas citadas foi a exaustão emocional, na qual o indivíduo sente-se sobrecarregado devido às tarefas da academia, além de ser, comumente, o primeiro sintoma indicativo do *Burnout*.

É importante observar que, tanto Moser *et al.* (2017) como Macías (2009), apontam altas frequências de medidas de enfrentamento, atenuando os efeitos da exaustão emocional nos estudantes desses campos de pesquisas. Desse modo, é necessário que haja medidas preventivas, bem como as medidas de enfrentamento, de cunho individual e organizacional, conforme os mencionados por Moser *et al.* (2017) e Macías (2009).

METODOLOGIA

Para esta pesquisa adotou-se uma abordagem quantitativa, a qual pode ser compreendida como uma tradução de informações coletadas no campo de estudo, onde poderão ser classificadas a partir de dados estatísticos. Para tal procedimento, é necessário o uso de recursos e técnicas estatísticas como mensuração de porcentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, entre outros. (PRODANOV; FREITAS, 2013). Quanto aos objetivos, pode-se dizer que ela é de cunho

descritivo que segundo Gil (2002) possui o objetivo de descrever características de um determinado fenômeno, conforme relatado a seguir.

Participantes

Participaram da pesquisa 69 estudantes, regularmente matriculados no curso de Pedagogia de uma universidade pública de Pernambuco, com idades que variam entre 18 e 56 anos ($M = 26,03$; $d.p. = 8,321$; $Mo = 21$), sendo 64 do sexo feminino e 05 do sexo masculino, com renda familiar variando de R\$ 0,00 a 12000,00 ($M = 2548,12$; $Mo = 2000,00$; $d.p. = 2072,776$).

Quanto ao estado civil, 44 estudantes (63,8%) se declararam solteiros, 24 (34,8%) são casados ou estão em união estável, 01 declarou-se separado ou divorciado (1,4%). Referente à situação ocupacional, quase metade dos estudantes (46,4%) apenas estuda. Outros 18,8% declaram que já trabalham no campo da educação, 1,4% participa de programas como o PIBID ou Residência Pedagógica, 26% trabalham em outra área de atuação, além de estudarem.

Os 69 estudantes formaram dois grupos, sendo 29 estudantes iniciantes, matriculados no primeiro ano (primeiro e segundo semestres) do curso de licenciatura em Pedagogia e 40 estudantes no último ano do curso (sétimo e oitavo semestre). Todos estes estudantes cursavam a sua primeira graduação.

Instrumentos e Procedimentos

Em razão da pandemia de COVID-19 e a realização de atividades de ensino de modo remoto, os dados foram coletados via internet, por meio de formulário eletrônico elaborado no *Google Forms* e disponibilizado aos alunos pelas pesquisadoras, após convite para participação da pesquisa. Na tela inicial do formulário, constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, podendo o estudante participar ou não da pesquisa após consentimento expresso. Inicialmente, os participantes da pesquisa responderam a um questionário socioeconômico para coleta de dados sobre sexo, idade, período letivo, situação ocupacional, renda familiar, realização de atividade física sistemática, quantidades de horas diárias de sono, tempo e modo de deslocamento casa-trabalho.

Em seguida, aplicou-se um questionário com uma série de 16 afirmações referentes à Avaliação da Relação com a Universidade, às quais o

estudante devia avaliar, numa escala de a 5 (1- Discordo totalmente; 5 – concordo totalmente). Tais itens referiam-se à relação dos estudantes com pares (“a sua relação com os seus colegas é boa”), relação com os professores (“as relações professor-aluno ao longo do curso estimulam você a estudar e aprender”), metodologias utilizadas pelos professores (“as metodologias de ensino utilizadas no curso desafiam você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas”) e potencial das práticas pedagógicas adotadas no curso quanto à formação integral do aluno (“o curso contribui para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional”), por exemplo. Tal instrumento possibilitou verificar como os participantes da pesquisa avaliam sua experiência como discentes de Pedagogia. Tais itens foram adaptados do Questionário de estudante do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade (INEP, 2019).

Por fim, para avaliação das características típicas da Síndrome de *Burnout*, utilizou-se o *Maslach Burnout Inventory - Student Survey* - MBI-SS (versão CARLOTTO, 2006), constituído por 15 itens os quais os estudantes devem avaliar utilizando-se de uma escala *likert* de sete pontos a frequência com que os fenômenos ocorrem (0 – nunca; 6 – sempre). Neste sentido, o MBI – SS é composto por três dimensões, sendo elas: exaustão emocional, que pode ser compreendida como um esgotamento dos recursos emocionais ou psicológicos do sujeito (5 itens); descrença, sendo o estágio no qual o individuo possui distanciamento afetivo, e não possui perspectivas quanto ao futuro (4 itens); e eficácia profissional ou baixa realização profissional, que é quando o sujeito não possui desempenho satisfatório nas suas atividades tendo diminuição nos sentimentos de competências e prazer, que são associados às atividades laborais (6 itens) (MAROCO, 2009).

A aplicação dos questionários ocorreu mediante participação voluntária e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos estudantes. Assim, todos os procedimentos adotados atendem aos princípios éticos previstos pelo Conselho Nacional de Saúde (Resolução 466/2012), conforme aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade de Pernambuco – UPE sob o CAE 31588720.6.0000.5191, disponível no Parecer Consubstanciado 4.044.375.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dois grupos participantes da pesquisa não diferem entre si em relação ao gênero ou renda familiar. Quanto a situação ocupacional, embora os

concluintes trabalhem em outras áreas, as diferenças entre os grupos não foram estatisticamente significativa ($\chi^2 = 7,597588$; g.l. = 5; $p = 0,180$). Por fim, destaca-se que, quanto à idade, os concluintes são mais velhos ($M = 28,30$; d. p. = 9,149) do que os iniciantes ($M = 22,83$; d. p. = 5,827), sendo esta diferença estatisticamente significativa ($Z = -3,762$; $p < 0,001$).

Quanto MBI, observa-se que este instrumento teve um valor de que Alfa de Cronbach do MBI de 0,734, o que demonstra boa confiabilidade dos resultados obtidos, segundo critérios estabelecidos por Davis (1964). A Tabela 1 apresenta os escores médios em cada dimensão da SB, bem como as diferenças entre os dois grupos.

Tabela 1 – Diferenças entre os grupos de participantes em cada dimensão da SB (MBI)

DIMENSÃO	GERAL		INICIANTES		CONCLUINTES		U MANN-WHITNEY	
	M	d.p.	M	d.p.	M	d.p.	Z	P
EXAUSTÃO EMOCIONAL	3,09	1,082	2,83	1,007	3,28	1,107	-1,639	0,101
EFICÁCIA PROFISSIONAL	4,07	,906	4,11	0,947	4,03	0,886	-0,317	0,751
DESCRENÇA	2,51	1,039	2,06	0,795	2,84	1,081	-2,867	0,04

Fonte: elaborada pelas autoras

A dimensão exaustão emocional teve uma média geral de 3,09 (com escalas de 0 a 6), apresentou índices medianos. Quanto a dimensão eficácia profissional, a média geral da amostra foi 4,07 o que significa dizer que apesar de se sentirem cansados, os estudantes sentem-se produtivos. Quando se analisa a dimensão Exaustão emocional nos estudantes iniciantes (2,83) e dos concluintes com (3,28), nota-se que a média nos egressos é preocupante, pois segundo estudos, é possível que os sintomas psicossomáticos como cefaleia, ansiedade e pressão alta, perpetuem até o exercício profissional (COSTA 2013; CARLOTTO 2002; MASLACH; LEITER 1999). Nesse sentido, há indícios de *Burnout* no curso, uma vez que essa dimensão é o primeiro sintoma para o desencadeamento dessa síndrome. (COSTA 2013; MASLACH; LEITER 1999; LIMA 2009; SILVA 2014).

É importante destacar que estatisticamente, não há diferença significativa entre ingressantes e concluintes, em relação a exaustão emocional e eficácia profissional. Essa diferença ocorre apenas em relação a dimensão descrença, na qual apesar dos estudantes terem pontuado uma média 2,51 (abaixo do valor médio da escala), os concluintes apresentam-se mais

descrentes em relação ao seu futuro e ao exercício profissional do que os ingressantes, o que pode ter relação com a falta de estímulo em relação à carreira, mesmo em ambientes educativos onde esses estudantes realizam atividades práticas e estágios curriculares.

Tais dados podem ser melhor compreendidos se compararmos os resultados da avaliação dos estudantes dos dois grupos quanto à relação com a avaliação que eles fizeram do curso. Há diferenças significativas entre os dois grupos ($Z = -3,707$; $p < 0,001$) no sentido de que os concluintes avaliam o curso mais negativamente do que os iniciantes, sendo que estes pontuaram em média 4,46 (numa escala de 1 a 5, d.p = 0,399) e aqueles em média 4,02; d. p = 0,492.

Após analisar as diferenças entre os grupos de iniciantes e concluintes, categorizou-se os grupos a partir dos escores nas três dimensões da SB, conforme aqueles que pontuaram mais e menos na EE, EP e Descrença, separados a partir do valor da mediana. Assim, foi analisado se aqueles que pontuaram mais e menos na EE diferem quanto ao sexo, idade, estado civil, renda, situação ocupacional, realização de atividade física, deslocamento e tempo de deslocamento entre casa-universidade-trabalho e horas diárias de sono e reserva de parte da renda para atividades de lazer.

No caso da Exaustão Emocional, apenas a quantidade de horas de sono diferiu entre os que tiveram maiores escores nesta dimensão e aqueles que não mostraram ($Z = -2,503$; $p = 0,012$). Do mesmo modo, os que pontuaram mais na dimensão Descrença, também diferiam em função da quantidade de horas de sono ($Z = -0,456$; $p < 0,001$). Estes dados estão de acordo com Costa (2013) e Maslach e Leiter (1999) que mencionam a importância da qualidade e quantidade de horas de sono funcionarem como fatores protetores do estresse e seus correlatos, com a SB. Já os alunos que pontuaram menos em eficácia profissional, difeririam quanto a renda familiar, e reserva de renda para o lazer. A literatura aponta o lazer como fatores protetores da SB, conforme relato em Macías (2009).

Destaca-se, na Tabela 2, que a idade se relaciona negativamente com a avaliação da relação com a universidade. Esse resultado pode ter relação com as duplas e triplas jornadas dos participantes com mais idade. No geral, estes estudantes precisam conciliar trabalho, universidade e família, o que intensifica as dificuldades para participar de atividades acadêmicas adequadamente.

Tabela 02 – Correlação entre dimensões da SB, avaliação da relação com a universidade e idade dos participantes

	Idade	Exaustão emocional	Eficácia profissional	Descrença	RU_avaliação
Idade	1,000	,098	-,056	,176	-,259*
Exaustão Emocional	,098	1,000	,013	,580**	-,153
Eficácia Profissional	-,056	,013	1,000	-,185	,207
Descrença	,176	,580**	-,185	1,000	-,253*
RU_Avaliação	-,259*	-,153	,207	-,253*	1,000

Nota: * Nível de significância de $p < 0,05$; ** Nível de significância de $p < 0,01$

Entre as dimensões da SB, observa-se que a EE está diretamente relacionada com a Descrença apresentada pelo estudante, ou seja, quanto mais exausto, mais descrente o estudante. O sentimento de desapontamento surge quando os indivíduos sentem-se frustrados pelos sentimentos de exaustão, o que acontece como um mecanismo de defesa do sujeito frente ao esgotamento, e como consequência, os alunos distanciam-se do ambiente acadêmico.

Vale considerar que o desgaste emocional “não é apenas a presença de sentimentos negativos, mas a ausência de sentimentos positivos” (MASLACH; LEITER 1999, p. 49). Assim, conforme o estudante não se sente competente, ele tende a questionar o sentido e a importância de seus estudos (RAMOS, 2015), o que explicaria a relação entre Exaustão Emocional e Descrença.

Houve uma associação negativa entre a dimensão Descrença com a avaliação da relação com a universidade. Como já mencionado anteriormente neste trabalho, há diversos fatores que podem ter contribuído para esse resultado, tais como: relação professor-aluno, desencorajamento através de discursos desanimadores, dentre outros (CAMPOS et al., 2013; CARLOTTO 2002; MAGALHÃES, 2014). Todavia, a questão que mais se destacou, foi a relação professor-aluno, identificada em itens como “A sua relação com a maioria dos professores é boa”; os alunos sentem, principalmente, a necessidade dessa relação ser menos nociva, mais produtiva e gratificante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada na insituição, conclui-se que não há elevadas percentagens de *Burnout*, pois segundo Schaufeli (2002, *apud* Costa, 2013), o que caracteriza a síndrome, são altos escores em Exaustão emocional

e descrença, e baixos escores em Eficácia Profissional. No entanto, os escores obtidos nas dimensões Exaustão Emocional e Eficácia Profissional demonstram um cenário de alerta, diante do qual a comunidade acadêmica deve agir. Na mesma direção, faz-se necessário mencionar, que nos concluintes, a média na dimensão Descrença é preocupante, pois indica que os estudantes podem não possuir expectativas quanto ao futuro docente, assumindo uma atitude distante e fria em relação à sua formação.

Outro fator presente na pesquisa, que deve ser melhor investigado em estudos futuro, é a associação negativa entre a Síndrome de *Burnout* e a relação professor-aluno (avaliada como componente da relação com a universidade). Pois, é uma relação de poder que pode desfavorecer a aprendizagem do aluno, podendo ser compreendida como falta de afetividade ou empatia, por parte dos docentes.

Alerta-se que, algumas vezes, compreende-se que os problemas de desgaste físico e emocional é um problema exclusivamente do indivíduo, sobretudo, dos estudantes. No entanto, é importante afirmar, conforme os estudos no campo, que a Síndrome de *Burnout* é um problema do ambiente social no qual o sujeito está inserido, pois a estrutura influencia de modo direto e indireto na forma de interação das pessoas. Por esse motivo, conclui-se a necessidade de programas/atividades preventivos para que não ocorra a incidência ao *Burnout* no ambiente acadêmico estudado. Para isso, não é necessário apenas a diminuição de atividades pedagógicas, mas a ruptura da cultura organizacional da instituição, que diversas vezes foca apenas no produto final que o aluno gera, ao invés do sujeito integral, composto de aspectos emotivos, sociais e culturais.

Embora, a pesquisa não tenha apresentado altos níveis de *Burnout*, a dimensão Exaustão Emocional deve ser tratada com urgência para que não haja incidência da síndrome na universidade pesquisada. Do mesmo modo, as experiências formativas devem propiciar ao docente em formação a possibilidade de constituição de laços identitários positivos com a sua profissão, bem como ajudá-lo a vislumbrar possibilidades de atuação significativa, o que diminuiriam a descrença dos concluintes do curso em relação ao seu futuro profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcelo Echenique. Síndrome de *Burnout*. **Psychiatry online Brazil**. Porto Alegre, ano 17, n 9, set/nov, 2017. Disponível em: <https://www.polbr.med.br/ano17/art0917.php> Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Transtornos mentais e do comportamento relacionados ao trabalho. In: **Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, p. 161-194, 2001.

BRITO, J. D. S. ANNA, C. S. LEAL, A. L. **Saúde emocional e física na universidade: uma visão dos discentes de licenciatura em química de uma instituição pública do agreste pernambucano**. IV Congresso Nacional de Educação, 2017.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de *Burnout* em Professores: Prevalência e Fatores Associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2011, Brasília, 16 jun 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102=37722011000400003-&script-sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 Jun. 2020.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de *Burnout* e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**. 2002, vol.7, n.1, pp.21-29. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722002000100005>. Acesso em: 30 Ago. 2019.

CARLOTTO, M. S. NAKAMURA, A.P. CÂMARA, S. G. Síndrome de *Burnout* em estudantes universitários da área da saúde. **Psico**. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1412>. Acesso em: 15 mai. 2019.

CAMPOS, J.A.D.B; ZUCOLOTO, M. L; BONAFÉ F.S.S; JORDANI, P.C; MAROCO, J. Síndrome de *Burnout* em estudantes de Odontologia: efetividade de diferentes métodos. **Revista de Odontologia**. UNESP, vol. 42, n. 5, Araraquara, 2013.

COSTA, Ricardo R. **Níveis de *Burnout* nos estudantes de licenciatura em Optometria e Ciências da Visão da Universidade da Beira Interior**. Dissertação de Mestrado. Covilhã, Universidade da Beira Interior – Ciências Médicas, 2013.

DAVIS, F. B. **Educational measurements and their interpretation**. Wadsworth Publishing Co.:Belmont, California, 1964.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MACÍAS, Arturo Barraza. Estrés académico y *Burnout* estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. **Psicogente**, vol 13, n. 22, p. 272-283. Diciembre, 2009. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. ISSN 0124-0137 EISSN 2027-212X.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira, Proletarização e mal-estar docente nas universidades públicas: uma perspectiva crítica. **EccoS Revista Científica**, n. 35, 2014, p. 211-226.

MAROCO, João. Tecedeiro Miguel. Inventário de *Burnout* de maslach para estudantes portugueses. **Psicologia, Saúde e Doenças**. Lisboa v. 10, n. 2. p. 227-237, 2009.

MASLACH, C. P; LEITER, P. M. **Fonte de Prazer ou Desgaste?** Guia para vencer o estresse na empresa. Campinas: Papyrus, 1999.

MOSER, Ana Maria. AMORIM, Cloves. ANGST, Rosana. *Burnout* e resiliência em estudantes de pedagogia de Curitiba-PR. **PsicoFAE**, v. 2, n. 2, p. 49-58, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2 ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

RAMOS, D. A. S. M. ***Burnout, percepção de suporte social e autoeficácia em estudantes do ensino Superior.*** 2015. 102 f. Dissertação (Pós-graduação em Psicologia). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2015.

SILVA, A. H.; VIEIRA, K. M. Síndrome de Burnout em estudantes de pós-graduação: análise da influência da autoestima e relação orientador-orientando. **Revista Pretexto**, v. 16, n. 1, p. 52-68, 2015.

TEIXEIRA, Larissa. **66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde.**[S.I], 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>. Acesso em 20 de Mar 2020.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PERNAMBUCO (SAEPE): UMA ANÁLISE DOS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA LEITURA DISCURSIVA

ANGELA MARIA LEITE AIRES

Mestranda do programa Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, angelamaryleite@gmail.com;

CÍNTYA JÍMINNI BRITO DA SILVA

Mestranda do programa Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, cintyjimini@gmail.com;

JOELMA DE OLIVEIRA FERREIRA

Mestranda do programa Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, joelmaferreira678@gmail.com;

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade analisar os descritores de Língua Portuguesa no viés da leitura discursiva, a qual é alicerçada na Análise do Discurso de linha francesa. Para tanto, como o corpus de análise, utilizamos a avaliação do SAEPE - Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco-destinada às séries finais da educação básica, no nosso estudo a 3ª série do ensino médio. A avaliação do SAEPE é um importante instrumento de monitoramento da qualidade da educação ofertada, capaz de gerar contribuições eficazes para o aperfeiçoamento contínuo da educação básica estadual. Como embasamento teórico, utilizamos as contribuições da Brandão (2004), Fernandes (2007), Pêcheux (1990), Orlandi (2008), Santos (2012), Votre (2019), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), matrizes de referências, tanto do SAEB, quanto do SAEPE. Partimos da premissa de que a leitura deve tornar o aluno um sujeito crítico, desenvolvendo um olhar para além do explícito, tornando-o um produtor de sentidos, apoiando-se na materialidade linguística e nas condições de produção, estabelecendo sentidos para o que ler. Pensando assim, propusemos um estudo que observasse se a leitura discursiva faz parte das questões da avaliação e se essas estão condizentes com a matriz de referência e os descritores, os quais enfatizam uma leitura capaz de tornar o aluno crítico, reflexivo e produtor de sentidos.

Palavras-chave: Análise do discurso. Leitura Discursiva. Descritores de LP. SAEPE

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação com objetivo de impulsionar e melhorar a educação brasileira criou o Plano Nacional de Educação, o qual reuniu metas e diretrizes para que a União, Estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração, criassem condições para diminuir desigualdades e oportunizar acesso à Educação às crianças, jovens e adultos do país. Para tanto, foram criadas as seguintes avaliações da educação básica, para assim, analisar toda a diversidade e especificidades das escolas públicas brasileiras: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), Provinha Brasil e Sistema de avaliação da Educação Básica (Saeb).

Tendo em vista que essa competência também foi destinada aos estados, em Pernambuco foi lançado nos anos 2000 a prova do SAEPE - Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco - que em consonância com a prova do SAEB tem como foco contribuir para ler e interpretar os resultados dos alunos da rede pública de ensino, aplicando testes de Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental e médio. Segundo a matriz de referência do Saepe (2019), é importante conhecer e compreender todas essas informações poderá ajudar na elaboração de um diagnóstico mais completo sobre a qualidade da educação oferecida pela rede, bem como sobre o processo de aprendizagem dos alunos de suas turmas e, com isso, ser possível elaborar estratégias mais eficazes, focadas nas características de cada um.

Como objeto de análise deste trabalho, nos reportamos à avaliação de língua Portuguesa da 3ª série do ensino médio - ano 2017. O foco do estudo está nas questões selecionadas de acordo com os descritores referentes ao eixo da leitura, a qual está sendo analisada na perspectiva da discursividade, tendo em vista que na matriz de referência, assim como na Base nacional comum curricular (BNCC), a proposta de leitura está relacionada com a tarefa de construção do sentido que vai se fortalecendo com “pistas” que o próprio texto traz, contribuindo para que o estudante perceba que em textos não existe apenas um significado, mas vários.

Para realização deste trabalho, tomamos como base as contribuições da Análise do Discurso (AD) de linha francesa como suporte teórico para discutirmos a leitura na perspectiva discursiva. A AD é uma teoria em que

busca analisar os discursos além do explícito, considerando fatos exteriores a língua, como suas condições de produção, o sujeito que fala, de onde fala e como fala, tendo como pontos essenciais “aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas” (FERNANDES, 2007, p.21).

Partindo do pressuposto da AD, a leitura discursiva busca ver o sujeito como produtor de sentidos a partir da sua posição social, histórica e ideológica, apoiando-se na materialidade linguística e nas condições de produção, estabelecendo assim sentidos para o que lê, como afirma Orlandi (2008). Produzir sentidos vai além da superfície do texto, é uma análise interpretar o não dito no dito. É essa leitura que objetivamos observar nas questões do Saepe, se é abordada na perspectiva da discursividade ou apenas na compreensão textual, ou seja, aquilo que já está explícito nos textos apresentados.

Vale ressaltar que, como contribuições teóricas foram utilizados os estudos de Brandão (2004), Fernandes (2007), Pêcheux (1990), Orlandi (2008), Santos (2012), Votre (2019), entre outros. Ressaltamos que a leitura na perspectiva de produção de sentidos ainda precisa avançar para alcançar, de fato, sua finalidade, ou seja, que produza sentido para o leitor.

METODOLOGIA

O estudo aplicado tem por finalidade básica e estratégica o aspecto descritivo - explicativo, seguindo uma abordagem qualitativa de cunho documental. A análise baseia-se nos descritores do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) sob a égide da análise do discurso francesa de Michel Pêcheux. A fundamentação metodológica tem como base os preceitos de Lakatos e Marconi (2003). Dividimos esta análise em dois grandes momentos: No primeiro momento, seleção da avaliação do SAEPE do ano de 2019, a Matriz Referencial e a BNCC. O segundo momento é composto pela seleção dos descritores do SAEPE relacionados à produção de sentido nos enunciados, sob o olhar da análise discursiva, e 5 questões da avaliação.

Para a verificação dos dados do estudo serão obedecidas as seguintes etapas:

Etapa 1: Leitura dos enunciados e análise dos termos de sentido;

Etapa 2: Atividade comparativa de cada questão por descritores e a relação com a análise do discurso de forma descritiva;

Etapa 3: Por fim, a partir das questões analisadas, construção de uma reflexão de acordo com o que propõe a AD em relação aos enunciados e descritores indicados.

A partir de então, por meio da comparação dos documentos, a realização da análise reflexiva dos documentos analisados. O objetivo será os possíveis resultados satisfatórios na identificação de sentido na AD nas avaliações externas e os descritores da Matriz Referencial estão em comum acordo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise do Discurso: um breve olhar

Na década de 1960 na França surge uma nova teoria da linguagem, a qual aborda uma ampla produção do dito e do não-dito que é encontrado no “discurso”, por isso é denominada Análise do Discurso (AD), instituída como uma forma de analisar cada discurso mencionado verbalmente ou não durante dos movimentos ideológicos e políticos da época (VOTRE, 2019). Deixando de lado a língua isolada e sua perspectiva gramatical, a AD vai além da superfície da palavra, observando o sujeito discursivo e o mundo ao seu redor a partir das perspectivas sociais, históricas e ideológicas.

A AD, por ser uma teoria que pluraliza o pensamento humano, não abrange só a área da linguística, mas também a filosofia, a sociologia, a psicologia, a história. Busca entender a interação entre a língua e os enunciados expostos, analisando-se a partir de todo um contexto histórico-social em que o sujeito está inserido. Não é a mesma coisa que transmissão de informação, nem é um simples “ato do dizer”; o discurso evoca uma exterioridade à linguagem ideológica e social.

Para existir, a AD necessita de elementos linguísticos para ter existência material, no entanto, não podemos classificá-la como língua, texto ou até mesmo mesmo fala, mas sim como algo contido nela. O discurso é algo implícito, que é observado através dos elementos constitutivos da fala (seus modos de expressão: entonação etc.), associados a outros aspectos determinantes, a exemplo da cultura de cada região. Como menciona Orlandi (2012):

A Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da Gramática, embora todas as coisas lhe interessam. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si ideia de curso, de percurso, de correr, de movimento. O discurso é assim palavra em

movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2012, p.15)

Pode-se ver o discurso também como uma prática social, uma ação do sujeito sobre o mundo que busca entender a interação entre a língua e os enunciados por ela expostos, fazendo uma análise a partir do contexto histórico-social, para assim poder entender o que se é dito em determinado momento. Esses sujeitos discursivos sempre falam de um lugar social, o qual é estabelecido através de regras. Sendo assim, “o sujeito discursivo não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia.” (MUSSALIN, 2006, p. 110).

Ao pensar ou falar na palavra sujeito, imaginamos uma pessoa, um indivíduo que vive em sociedade, que tem uma participação particular no meio em que vive. Só que, diferente do que se pensa, o sujeito vive em um meio que o constrói a partir de seus discursos, tornando-se assim um ser construído de diferentes vozes sociais. Brandão (2004) o descreve dizendo:

O sujeito não é homogêneo, seu discurso constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos, de discursos em oposição que se negam e se contradizem. Ao considerarmos um sujeito discursivo, acerca de um mesmo tema, encontramos em sua voz diferentes vozes, oriundas de diferentes discursos. A presença dessas diferentes vozes integrantes da voz de um sujeito, na Análise do Discurso denomina-se de Polifonia. (BRANDÃO, 2004, p. 36).

Nesse aspecto, tendo em vista os apontamentos dos autores, pode-se dizer que o sujeito discursivo é formado a partir da interação com o social, assim, ele não é fonte do que diz, é formado por um conjunto de vozes que se manifestam através do seu discurso, transformando-o em um sujeito polifônico, de acordo com Bakhtin (2009), influenciado pela ideologia e formações discursivas.

2. A construção da Leitura Discursiva: Ler o dito no não dito

A leitura na concepção discursiva surge a partir da análise do discurso de linha francesa, que através dos estudos de Michel Pêcheux (1990) apontam para uma nova maneira de ler, proporcionando outra forma de compreender um texto. Orlandi (2008) nos diz que, desde que assumamos uma

perspectiva discursiva, a leitura tem fatores que impõem a sua importância: a possibilidade de a leitura ser trabalhada e não ensinada, a leitura e a escrita fazem parte do processo de instauração dos sentidos, o sujeito e os sentidos são determinados histórica e ideologicamente e o fato de que há múltiplos e variados sentidos.

De acordo com Orlandi (2008)

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; aquilo a que não está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa em nuances distintas etc. (ORLANDI, 2008, p. 11)

Então, ler é um processo constituído de etapas que exige “trabalho” de ver, analisar um texto fazendo referência a outro ou não. Para tanto, exige que nos tornemos e formemos sujeitos críticos e autônomos, dominantes da estrutura básica do texto, “visando à produção de sentidos para aquilo que lê que são produzidos a partir de suas relações sócio-histórico-ideológicas com o texto” (MENEGASSI; FUZA, 2010, p. 4). Na Análise do Discurso (AD), o sujeito atribui sentidos aos textos, tornando-se crítico, capaz de ler, refletir e se posicionar com base nas condições de produção que levaram aquele texto a circular em determinados ambientes e em outros não.

A prática de leitura numa perspectiva discursiva passa a observar não só o que está explícito no texto, mas olhar para as entrelinhas, conforme menciona Orlandi (2008, p.22) “o objeto teórico é o discurso e o objeto empírico (analítico) é o texto” é nesta análise empírica que há a reflexão sobre o que levou aquele texto ser produzido naquela esfera social.

No ambiente escolar, a prática da leitura discursiva, muitas vezes, ainda enfrenta problemas por parte dos sujeitos-alunos, pois estes apresentam uma resistência ao ato de ler, além deles, professores que nem sempre trabalham com essa concepção. Percebemos ainda que nas salas de aula persiste uma prática de leitura superficial que busca extrair termos relacionados aos eixos linguísticos e gramaticais, não busca extrair e construir diversos sentidos que o texto apresenta, nem de ler o que está implícito. Assim, o leitor neste âmbito, na maioria das vezes, não é capaz de atribuir sentidos aos textos, sendo apenas reproduzidor de sentidos ditados pelo professor ou

até mesmo pelos exames ou provas, contribuindo para uma concepção de leitura estruturalista.

Segundo Santos (2012)

O professor, que normalmente utiliza o LD nas atividades de sala de aula, também constrói uma imagem específica para a abordagem dos textos ou mediação que faz junto a seus alunos. Isso porque o LD (seu autor) é visto como quem tem “autoridade” para definir como se deve ler este ou aquele texto, por meio das propostas de “reflexão” sobre o texto que apresenta ao leitor-aluno e ao leitor-mediador-professor (SANTOS, 2012, p. 4).

Vale ressaltar que, muitas vezes na sala de aula, as estratégias de leitura estão para orientar o olhar dos alunos apenas para compreensão textual, sendo assim o que se é observado é apenas o texto e aquilo que nele está escrito e explícito. Os tipos de pergunta acabam “ensinando” ao leitor-aprendiz como se deve ler determinado texto. A rotina dessa prática vai criando uma identidade de leitor para o aprendiz.

3. Avaliações externas: instrumentos de avaliação da Educação Brasileira

Em 2007 foi implantado no Brasil o Plano Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha como objetivo melhorar a educação e o índice educacional para crianças, jovens e adultos.

Para tanto, esse projeto, com suas diversas ações, buscava a luta por uma educação igualitária e de qualidade, isso iria amenizar a desigualdade e criar condições para que todos os brasileiros fossem capazes de atuar crítica e reflexivamente no contexto em que se inserem.

O Ministério da Educação (MEC), em conjunto com estados e municípios, buscou estratégias que viabilizassem uma atenção aos alunos focando na sua aprendizagem. Para isso, foi pensado em avaliações externas que fizessem o levantamento das maiores dificuldades no desempenho escolar para então dar uma maior atenção, apoio financeiro e de gestão a estas instituições. Dessa forma, para essa ação juntamente com o Inep, foi desenvolvido a Prova Brasil, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), Provinha Brasil e o Sistema de

Avaliação da Educação Básica (Saeb), que corroboram para a avaliação da educação básica.

Nessa mesma linha de pensamento que busca analisar a educação, o estado de Pernambuco criou nos anos 2000 o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE que a cada dois anos aplica testes de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática, para estudantes do 3º, 5º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio das redes estadual e municipais. Segundo Kusiak (2012, p. 3), o resultado destas avaliações, “como um instrumento cognitivo, é utilizado para ampliar a gama de informações que subsidiarão a implementação das medidas e propostas que venham a auxiliar e superar as deficiências detectadas em cada escola avaliada”.

De acordo com o programa de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica, o SAEPE é tratado como esforço significativo da secretaria estadual de Educação para oferecer uma educação pública de qualidade a todos os estudantes pernambucanos. Trata-se de um importante instrumento de monitoramento da qualidade da educação ofertada, capaz de gerar contribuições eficazes para o aperfeiçoamento contínuo da educação básica. Vale ressaltar que a avaliação pernambucana, que será o objeto de estudo deste trabalho, está de acordo com a prova do SAEB, a qual serviu de base para o programa estadual tanto nas matrizes de referência, como em análise de tópicos e descritores.

3.1. Dos descritores de Língua portuguesa na 3ª série do Ensino Médio

Para uma avaliação externa ser aplicada nos grupos escolares, na educação básica, deve ser levado em conta, antes de tudo, o que se pretende avaliar. Para isto, é importante considerar as competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de construção do conhecimento o qual o estudante está inserido.

As competências cognitivas são elementos que merecem destaque pois visam ao “saber fazer” para depois o “compreender e conceituar”. Isso é, partindo da construção das habilidades e das competências necessárias à execução de tarefas, o estudante, naturalmente, alcançará a aprendizagem no ciclo: saber fazer - compreensão e conceituação; e habilidades instrumentais. Esse movimento segue as orientações descritas nos documentos oficiais quando

(...) o processo de conhecer comporta um ciclo, pois a compreensão e a tomada de consciência dos instrumentos e das relações estabelecidas em um nível influenciam o fazer no nível seguinte. Desta forma, uma competência adquirida em um nível torna-se facilmente aplicável, como um saber fazer, no nível seguinte, sem necessidade de maiores reflexões, dando origem, portanto, às habilidades instrumentais. (MATRIZES CURRICULARES DE REFERÊNCIA SAEB, 2020, p.10)

De acordo com esse sistema, a fim de compreender de forma mais nítida a trajetória de como o estudante vem desenvolvendo o conhecimento no ambiente escolar, os descritores das matrizes de referência, apresentam uma organização interligada a cada conteúdo do componente curricular de língua portuguesa, partindo das possíveis respostas apresentadas pelo educando.

Trabalhar o componente curricular de língua portuguesa, é possibilitar oportunidades para que o estudante seja um sujeito ativo do discurso em variados eventos comunicativos, em qualquer contexto de uso da linguagem, seja no aspecto da leitura, da oralidade e da escrita.

Para alcançar essa finalidade, a seleção dos conteúdos curriculares deve partir do princípio que o uso da linguagem seja de forma efetiva, linguisticamente falando, possibilitando a apropriação desse conhecimento e trazendo-o para o universo do estudante no contexto em que ele esteja inserido, pois "...a análise da dimensão discursiva e pragmática da linguagem é privilegiada. Os conhecimentos sobre a língua com os quais se opera oferecem os suportes necessários para a compreensão dos fenômenos de interação." (MATRIZES CURRICULARES DE REFERÊNCIA SAEB, 2020, p.13).

Seguindo a matriz de referência nacional, o SAEPE também toma como base os descritores de língua portuguesa da 3ª série do ensino médio por ela estabelecidos. O documento distribui os conteúdos em seis tópicos: Tópico 1: Procedimentos de leitura, Tópico II: Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; Tópico Relação entre textos; Tópico IV: Coerência e coesão no processamento do texto; Tópico Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e Tópico VI: Variação linguística.

Para estabelecer o foco na perspectiva discursiva, tomamos como base as questões relacionadas à leitura e o ensino de língua como uma atividade interativa de acordo com os descritores apresentados nas questões. Tais questões de leitura possibilitam aos estudantes da 3ª série do ensino

médio identificar, distinguir, estabelecer, inferir e interpretar os diferentes discursos e multiplicidade de sentido ou analisar apenas os aspectos textuais, lendo-os superficialmente. Para tanto, as análises foram realizadas em uma prova do SAEPE aplicada no ano de 2017 nas escolas públicas do estado de Pernambuco.

4. Análise dos descritores de Língua Portuguesa na perspectiva da leitura discursiva.

A prova do SAEPE, aplicada a cada dois anos nas escolas públicas de Pernambuco, busca fornecer informações sobre o desempenho dos estudantes em domínios específicos dos conhecimentos avaliados pelos testes, analisando quais foram os descritores (ou habilidades) da matriz de referência mais ou menos acertados por esses estudantes. Tomando como a base a leitura, a Revista do professor - Língua Portuguesa (2019, p.27), a qual aborda informações sobre a avaliação, traz as concepções de leitura abordadas pelo programa, que são elas:

- A leitura é uma construção subjetiva de significados, ou seja, o sujeito leitor atua sobre o texto a partir de um vasto conjunto de conhecimentos acumulados e estruturados em função da vivência em uma determinada cultura. Diante de um texto, o leitor aciona os seus conhecimentos de mundo, que podem ser menos formalizados ou mais formalizados, como aqueles sobre os textos e a língua adquiridos na escola.
- O texto não porta um sentido, ou seja, o “significado” não está no texto; este nos oferece um conjunto de pistas que guia o leitor na tarefa de construção de sentido que é a leitura.

A partir das questões a seguir, faremos uma reflexão de acordo com o que propõe a AD em relação aos enunciados e descritores indicados.

Vejamos cinco questões a serem analisadas do sistema de avaliação do SAEPE, a começar pela fig.1.

Figura 1: Questão 5

Leia o texto abaixo.

Vamos sujar!

Tistu era o menino do dedo verde. Acho que ninguém mais lê essa história atualmente. Eu gostava muito da unha da mãe do Tistu, que era rosada e polida, refletia a luz como um espelho. Aliás, na casa de Tistu, tudo refletia como um espelho: o cabelo do pai cheio de brilhantina, o corrimão da escada, que era polido com rigor, as pratarias. Tudo brilhava e era muito limpinho.

Mas Tistu tinha um dedo verde e era só enfiá-lo na terra para que plantas brotassem a torto e a direito. Só que dedo verde rima com terra, que rima com sujeira, coisas absolutamente proibidas na casa em que o menino morava.

Hoje em dia, vivemos uma certa “síndrome de casa de Tistu”: ninguém pode se sujar, brincar na terra

ou na areia, que já vem uma avó, mãe, pai ou babá trocar a camiseta, o *short*, o que for. Chuva, então? Saia daí, menino, senão você pega um resfriado! Passeio, só em *shopping*, porque ninguém se suja e tem banheiro fácil.

Dessa maneira, vamos perdendo o contato com o que resta de natureza na nossa cidade. E até o contato com a natureza precisa ser de um jeito limpinho, domado, aparado. Não pode ter um matinho, uma erva daninha, uma coisa assim diferente, que o povo já vai lá arrancar, pentear, arrumar.

Vamos brincar de Tistu? Fazer mudas, deixar crescer brotos em batatas, plantar feijão em pote de iogurte, sujar um pouco a casa? Estamos precisando de verde, assim como a cidade. *reichstul*. Clarice.

D19 – Identificar a tese de um texto.

- 05) Nesse texto, a autora defende a ideia de que
- A) as cidades estão precisando de mais verde.
 - B) as residências necessitam de limpeza diária.
 - C) as unhas devem ser bem tratadas.
 - D) é preciso haver mais contato com a natureza.
 - E) é seguro fazer passeios em *shopping*.

O texto “**Vamos sujar!**” da questão cinco possibilita alguns elementos para a análise da leitura num viés discursivo. É possível identificar, no decorrer da leitura, algumas “pistas” que levarão à produção de efeitos de sentido, a exemplo do próprio título em que sugere uma “espécie de convite” (Dada à expressão afirmativa com o uso da exclamação destacada em negrito). Outra “pista” seria o personagem “Tistu”, mencionado pelo narrador e a relação com a natureza: “Tistu era o menino do dedo verde”. Na abertura do texto já podemos perceber uma relação implícita da ideia ao objetivo textual: o contato com a natureza.

Observamos que apenas em um texto, podemos identificar possibilidades de elementos de efeitos de sentido. Entretanto, quando partimos para a proposta do enunciado, de acordo com o propõe a Matriz Referencial (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos) em paralelo com descritor D19, proposto pelo SAEPE (Identificar a tese do texto), há uma certa distância no que diz respeito ao objetivo do descritor e o SAEPE, ou seja, ambas as propostas não estão em consonância. Somado a isso, percebemos que na elaboração do enunciado, a questão deixou de ser mais bem explorada, conforme os exemplos citados, com os efeitos interdiscursivos, restringindo-se apenas, à identificação da tese do texto. Conforme Votre, “o enunciado é a unidade de análise da AD; no discurso, como entidade composta por enunciados, é que se cria sentido, sempre como um dado locutor, que se dirige a uma ou mais interlocutores” (VOTRE, 2019, P.60). Caberia na questão 5 o desafio

da análise e o diálogo/interlocução com o próprio enunciado, corroborando efetivamente a proposta do descritor referencial.

A próxima a ser analisada é a fig.2, questão 7. Vejamos.

Figura 2: Questão 7

Leia o texto abaixo.

Não é de hoje que o desrespeito de alguns motoristas faz o nosso trânsito caótico ficar cada vez pior. Muitos deles não respeitam sinalização, regras e a própria civilidade.

Flagrei na manhã de ontem, numa rua do bairro da Iputinga esta cena que exemplifica claramente o que estamos falando. O motorista do caminhão [...] resolveu fechar a via para fazer a descarga. A Rua Pituba – uma transversal da Rua do Bom Pastor – é estreita por natureza, e como já havia um carro estacionado no lado esquerdo, o condutor do caminhão não se preocupou com a mobilidade da via e [...] estacionou fechando a rua.

Pedi para o motorista puxar o veículo mais para a frente, mas sob risos de deboche, outro funcionário, mandou-me esperar a retirada de todo material de descarga. Isso não é um absurdo?

Disponível em: <<http://medecepceionei.blogspot.com/>>. Acesso em: 17 ago. 2013. Fragmento.

D23 – Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.

07) No trecho “– uma transversal da Rua do Bom

Pastor –, os travessões foram usados para

A) marcar a fala de um especialista.

B) indicar uma opinião do narrador.

C) especificar a expressão anterior.

D) apresentar um exemplo do tema tratado.

E) apresentar o sinônimo da palavra anterior.

Como podemos observar, a questão está voltada para o D23, que consiste na identificação de efeitos de sentido causados pelo uso da pontuação, as alternativas abordadas estão relacionadas com o uso do sinal de pontuação “travessão”. Segundo Bechara (2014, p. 176) “o travessão pode substituir vírgulas, parênteses, colchetes, para assinalar ou especificar uma expressão”. Nesse caso, as alternativas estão indicando o uso gramatical do sinal de pontuação, o qual apenas especificou a expressão anterior, que poderia ser substituída pela vírgula.

Na escrita, os sinais de pontuação são carregados de sentidos para trazer entonações, silêncios, ironias, sarcasmos, entre outros dizeres não ditos, como enfatiza Orlandi (2008) e Coracine (2010). No entanto, as alternativas não trouxeram efeitos, nem criação de sentidos como informa o descritor em análise. Questões como essa vão de encontro ao que estabelece as próprias orientações da prova de Língua Portuguesa (2019, pg. 27), que segundo elas, “o autor tem um papel importante na tarefa de construção de sentido que é a leitura”. Nesse caso, os alunos da 3ª série seriam os autores que “constroem” sentidos nos textos, porém essa construção foi silenciada pelas alternativas “vazias”, que assim como na escola, muitas vezes, o “ler” é silenciado pelo livro didático.

Próxima questão analisada será a fig.3 que corresponde à 09 e como texto a tirinha de Hagar:

Figura 3: Questão 9



D22 – Identificar efeitos de humor no texto.

09) O humor desse texto reside

- A) na constatação da dureza de ser guerreiro.
- B) na imagem dos corações próximos ao homem.
- C) na razão de o homem desistir de ser padeiro.
- D) no desejo do homem em ser padeiro.
- E) no fato de o guerreiro gostar muito de comida.

Na questão 09, o descritor D22 (Identificar efeitos de sentido de humor no texto) na avaliação do SAEPE, corresponde ao D16 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados) na matriz de referência. Diferentemente das outras questões analisadas, existe uma correlação no comando com o objetivo do enunciado. A tirinha produz integralmente efeitos de sentido pela linguagem verbal e não-verbal que possui. A passagem do tempo está exemplificada, metaforicamente, pela subida na montanha até o seu topo. Podemos criar um paralelo com a antiga vontade de Hagar em ser padeiro e o atual desejo de tornar-se um guerreiro Viking. O último quadrinho da tira quebra a expectativa dada a última fala de Hagar: “... ter que acordar às 3 da manhã para trabalhar”. De acordo com a proposta dos descritores, podemos observar o discurso humorístico em todo seu contexto diante dos variados elementos apresentados pelo texto, identificando os efeitos de sentido na interlocução. Em relação ao gênero, Souza (2016) acentua que as histórias em quadrinhos funcionam como um composto de já-ditos, uma mistura composta de acordo com conexões históricas, sociais e ideológicas que requerem novos significados. Devido a essas conexões do “já dito” entre o texto e o leitor é quando o objetivo do discurso é alcançado em relação à proposta do enunciado com o descritor D22 do SAEPE e D16 da matriz de referência.

Seguindo a análise, partamos agora para a fig.4, questão 12:

Figura 4: Questão 12



D11 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.

- 12) Essa campanha se destina, principalmente,
- A) aos educadores.
 - B) aos filhos.
 - C) aos futebolistas.
 - D) aos médicos.
 - E) aos pais.

Ao refletir sobre a questão 12, vemos que se trata da análise na perspectiva do D11 (Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais). A partir do enunciado do descritor, acredita-se que a interpretação será de forma que leia a imagem como todo, buscando ler o texto para além dele. O enunciado da propaganda de vacinação já traz a resposta que buscamos ao enfatizar duas vezes a palavra “Seu filho”. Não é difícil perceber que o enunciado será destinado aos pais que têm crianças em idade de vacinação. Questões como essa, trata-se da compreensão textual, não da interpretação, tendo em vista que a resposta está explícita no próprio enunciado.

Quanto às possibilidades de interpretação de um texto imagético, “necessitamos incentivar os distintos gestos interpretativos, porque, assim, teremos uma multiplicidade de sentidos conforme a singularidade de cada leitor” (ORLANDI, 2012, p. 49). Por que o pronome pessoal “sua” está sendo empregado? o que se quer dizer com “gotinhas de sua atenção”? Esses são alguns questionamentos que aguçam, de fato, a interpretação e criação de sentidos. Vale ressaltar que o público são estudantes que estão na última etapa da educação básica, tais públicos têm condições de analisar textos com alternativas que vai além do explícito, das propostas de leitura que a BNCC traz, entre elas está: “relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos...” (BRASIL, 2018, p. 74). Ou seja, tornar o aluno

capaz de analisar as condições de produção do texto para que ele possa fazer sentido para o leitor.

Para finalizar, observemos a fig.5, questão 18, a qual traz uma charge como proposta de leitura:

Figura 5: questão 18

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://migre.me/rL0pM>>. Acesso em: 9 out. 2015.

D8 – Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.

18) Nesse texto, a palavra “navegar” tem o sentido de

- A) ensinar.
- B) passear.
- C) utilizar.
- D) velejar.
- E) viajar.

A questão 18 do descritor D8 do SAEPE (inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto) traz em seu percurso elementos implícitos que constituem um “ambiente” para construção de sentidos. A imagem textual conversa como o interlocutor sob diversos aspectos:

- a. Inicialmente cria-se um paralelo entre o velho e o novo, a própria antítese representada pela imagem do pirata e a porta com o cartaz “aprenda a navegar na internet”.
- b. Se traçarmos uma linha na vertical, teremos duas cenas, dois momentos: podemos inferir que a mensagem implícita carrega o significado no que se refere ao retrógrado na imagem do pirata e por trás dele podemos perceber, também, a silhueta do navio, compondo a cena 1, podendo, ter referências com os prédios da cidade grande.
- c. No que diz respeito ao termo: “Navegar”, esse, ganha sentido denotativo referente ao “Pirata” e ao “Navio”. No outro lado desse “corte” da imagem, o desafio de desbravar “mares nunca d’antes navegados”, corresponde ao sentido conotativo de “Navegar” expresso pelo

“mistério” da porta fechada e os dizeres no cartaz “Aprenda a navegar na internet” (o novo, o desconhecido).

- d. Seguindo vemos os traços, situados nos pés e nos cotovelos do personagem, indicando movimentos que mostram a condução de ser direcionado de um ponto a outro assim como faz o sinal de “Wi-fi”, ou seja, o próprio sentido representado pela palavra “Navegar”.

A leitura dos elementos que estão nas “entrelinhas” da imagem está associada ao que Orlandi (2012) aborda sobre a ideia de: curso, percurso e movimento. Podemos perceber, nesta questão, que o descritor D8 interliga-se com a proposta do enunciado, mediante os elementos expostos no texto e o contexto histórico-social, ocupando o lugar de Análise Discursiva, quando o enunciado pede para expressão o sentido de navegar a partir do contexto. Embora tenha duas alternativas de possíveis respostas “navegar”, percebe-se que ainda houve a intenção de trazer o sentido da palavra dentro da situação apresentada.

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das fundamentações e reflexões acerca da Análise do Discurso, observando a importância dessa teoria, suscitamos a necessidade de sua inserção com mais ênfase em sala de aula, através das práticas de leituras. O estudo dessa pesquisa teve como objetivo observar, sob a perspectiva da leitura discursiva, se os descritores expostos na prova SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco) estavam em consonância com os enunciados.

Para nortear a pesquisa, tecemos algumas considerações teóricas sobre a Análise do Discurso (AD), a construção da leitura discursiva, as avaliações externas da educação brasileira e sobre os descritores de Língua Portuguesa

da 3ª série do Ensino Médio. Posterior a essas fundamentações, foi feita uma análise desses descritores na perspectiva da leitura discursiva.

Tendo como aporte essas observações, percebeu-se que das cinco questões analisadas, em três (5ª, 7ª e 12ª) os descritores não estão em consonância nem com a matriz curricular de referência, como também não apresentam uma proposta que vise à leitura como construção de sentido, tendo em vista o público o qual a avaliação destina-se. Entretanto, nas 9ª e 18ª questões é possível enxergar traços da proposta elencada pela matriz de referência do Saepe, além dos descritores e dos textos. Tais questões trazem enunciados que se constroem com base na construção de sentido a partir do contexto da imagem.

Desse modo, a análise que se propôs refletir sobre a viabilidade da aplicação da AD nos descritores e questões da prova SAEPE, considera que, em sua maioria, a leitura com a produção de sentido ainda precisa avançar para alcançar uma efetividade que, de fato, produza sentido para o leitor e que o leve a interpretar textos diversos tomando como base suas condições de produção, além do contexto sócio-histórico e ideológico.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Unicamp, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil. Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001**. Brasília, DF: INEP, 2020.

CORACINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. São Paulo: Pontes. 1992.

LAKATOS, Eva Maria. e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MENEGASSI, Renilson José. FUZA, Angela Francine. **O Conceito de Leitura nos Documentos Oficiais**. *Estud. Ling., Londrina*, n. 13/2, p. 315-336, dez. 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso: Princípios e procedimentos**. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Discurso e leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso**. Campinas: EDUNICAMP, 1990.
PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. **Revista do Professor – Língua Portuguesa**. SAEPE – 2019, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 1 (2019), Juiz de Fora – Anual.

SANTOS, Janete Silva dos. Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente: alguns questionamentos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 129-153, jan./abr. 2012

SOUZA, Silvana Colares Lúcio. **Os efeitos de sentido da ironia e do humor: uma análise do discurso contestatório nas histórias em quadrinhos da Mafalda**. RUNA. Repositório da Anima. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/3307/1/112639_Silvana.pdf.> Acesso em 25 de jul. de 2021.

VOLTRE, Sebastião Josué. **Análise do discurso**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019

SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA MORAL ATRAVÉS DE CONTOS LITERÁRIOS

DIEGO GUIMARÃES

Doutor em Filosofia. Professor da SEECT-PB. E-mail: diegoguimafil@gmail.com

RESUMO

Este artigo versa sobre uma ação que foi desenvolvida com alunos do 2º ano do ensino médio durante o ano de 2020, a qual envolveu uma investigação sobre a filosofia moral através de contos literários. O principal objetivo da ação foi fazer com que os estudantes adquirissem maior domínio de teorias da filosofia moral que refletem sobre questões éticas contemporâneas relacionadas ao cotidiano deles. Para tanto, a interface entre filosofia e contos brasileiros atuais mostrou-se fértil na medida em que tais contos possibilitaram apresentar questões morais de uma maneira acessível aos alunos, contribuindo tanto para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a moralidade quanto para o desenvolvimento da competência leitora. Foram referências cruciais para a realização deste trabalho: os estudos de Charles Feitosa sobre a filosofia pop, sobretudo o ensaio *O que é isto: filosofia pop?* (2001); as investigações de Michael Sandel sobre a filosofia moral, na obra *Justiça* (2015); e a obra *Letramento literário* (2009), de Rildo Cosson, que aborda uma função social da literatura. Finalizada a ação, foi possível constatar, como principais contribuições, que os estudantes adquiriram um maior domínio de teorias da filosofia moral que refletem sobre o cotidiano deles (o que era objetivado com as habilidades da BNCC e temas transversais selecionados), além de terem aumentado o domínio da competência leitora, analítica e interpretativa.

Palavras-chave: Cotidiano, Filosofia moral, Literatura.

1. INTRODUÇÃO

A ação *A filosofia moral através de contos literários* foi desenvolvida com alunos de quatro turmas de 2º ano do ensino médio, na rede pública estadual, em escola na cidade de João Pessoa, durante o 3º bimestre do ano letivo de 2020. O perfil dos estudantes da escola é amplo, pois, devido à localização central da escola, há alunos provenientes de diferentes bairros da cidade.

O principal objetivo foi fazer com que os estudantes adquirissem maior domínio de teorias da filosofia moral que refletem sobre questões éticas contemporâneas relacionadas ao cotidiano deles. Para tanto, a interface entre filosofia e contos brasileiros atuais mostrou-se fértil na medida em que tais contos possibilitaram apresentar questões morais de uma maneira acessível aos alunos, contribuindo tanto para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a moralidade quanto para o desenvolvimento da competência leitora.

Assim, houve uma interdisciplinaridade sobretudo entre filosofia e língua portuguesa (literatura), na medida em que as questões de filosofia moral foram trabalhadas a partir de contos brasileiros contemporâneos. Com tais questões, a ação desenvolvida com os estudantes também abrangeu temas transversais propostos na BNCC (Cidadania e civismo), LDB (Conteúdo relacionado aos direitos humanos) e PCN (Ética e Pluralidade cultural).

Através dos contos selecionados, as questões morais trabalhada tornaram-se mais acessíveis ao aluno na medida em que apresentam situações cotidianas que ele reconhece, valorizando os seus conhecimentos prévios e levando-os de encontro a dilemas da filosofia moral presentes nas narrativas literárias selecionadas. Através de tais dilemas e das questões morais presentes nos contos, buscou-se testar teorias morais presentes no utilitarismo, no liberalismo e no kantismo. Assim, a cada conto trabalhado, o aluno foi instigado a investigar e interpretar os eventos dos contos sob diferentes perspectivas, questionando as perspectivas morais apresentadas pelas teorias estudadas.

2. HABILIDADES DA BNCC

As habilidades selecionadas para serem trabalhadas nesta ação alinham-se com a proposta da BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cuja ênfase está na formação ética:

Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 561).

Tendo isso em mente, foram selecionadas três habilidades da BNCC como base para o desenvolvimento da ação:

- (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito: esta habilidade envolve, portanto, a análise das questões morais e das situações cotidianas apresentadas através de contos brasileiros contemporâneos;
- (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas: esta habilidade envolve, portanto, avaliar os limites das teorias morais estudadas com base nas situações-problema apresentadas nos contos;
- (EM13CHS103) - Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros): esta habilidade envolve, portanto, estimular o pensamento crítico sobre as questões e teorias apresentadas, de modo a estimular um posicionamento do estudante frente a elas.

Com as questões sobre filosofia moral trabalhadas através de contos, a ação desenvolvida com os estudantes também abrange temas transversais propostos na BNCC (Cidadania e civismo), LDB (Conteúdo relacionado aos direitos humanos) e PCN (Ética e Pluralidade cultural).

Através da metodologia adotada, de aproximar texto filosófico e texto literário, pode-se facilmente abarcar os diversos descritores da matriz de referência de língua portuguesa estabelecidos pelo Estado da Paraíba para o ensino médio, como por exemplo: estimular os alunos à inferir informações

em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto; reconhecer semelhanças e diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática; reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.

Pensando na contribuição que o trabalho poderia dar para aumentar proficiência em Matemática, incluiu-se nas questões trabalhadas a análise de estatísticas, atendendo aos descritores Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos e Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa. Por exemplo, quando trabalhamos a moral utilitarista, lidamos com questões em que considerávamos a quantidade de sobreviventes, quantidade de felicidade, entre outros, e para tanto foi necessário lidar com aspectos quantitativos/estatísticos.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

O principal objetivo é fazer com que os estudantes adquiram maior domínio de teorias da filosofia moral que refletem sobre questões éticas contemporâneas relacionadas ao cotidiano dos alunos. Para tanto, a interface entre filosofia e contos brasileiros atuais mostra-se fértil na medida em que tais contos possibilitam apresentar questões morais de uma maneira acessível aos alunos, contribuindo tanto para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a moralidade quanto para o desenvolvimento da competência leitora.

3.2 Objetivos específicos

- Estimular o pensamento crítico, possibilitando que os estudantes se posicionem sobre ações do seu cotidiano;
- Desenvolver a compreensão sobre os direitos humanos e sobre a relevância da dignidade humana ao analisar diferentes perspectivas morais;
- Contribuir para a formação de um cidadão consciente das questões morais e éticas que envolvem o seu cotidiano;
- Desenvolver a competência leitora;

- Realizar análises das obras em questão, fazendo investigações sobre as temáticas;
- Desenvolver técnicas de adaptações em diversas linguagens artísticas, resultando em novos textos, atualizados e contextualizados à realidade dos estudantes;
- Sensibilizar e estimular o aluno para as artes de forma geral;
- Respeitar à autonomia do trabalho no processo de leitura e produção, entendendo dúvidas, erros e acertos como etapas de um processo de maturação e sedimentação do trabalho, necessárias à formação de um jovem protagonista.

4. PLANEJAMENTO

Na etapa de planejamento, foi estabelecida a estratégia de execução: trabalhar temas da filosofia moral (temas que envolvem os fundamentos da moralidade, os direitos humanos, a dignidade humana) através de contos literários. Tais contos são importantes na medida em que ilustram algumas questões morais e levam a pensar nas questões referentes a esta área da filosofia de uma maneira próxima ao cotidiano do aluno.

Por meio da estratégia de interface entre filosofia e literatura, torna-se possível, além de abarcar temas transversais (Cidadania, Direitos humanos, Ética e Pluralidade cultural), uma interdisciplinaridade entre filosofia e língua portuguesa, na medida em que na aproximação entre texto filosófico e texto literário está em jogo, respectivamente: inferir informações da aproximação entre ambos os textos, reconhecer o sentido de palavras que destaquem questões morais, reconhecer semelhanças e diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos da mesma temática e reconhecer o conflito gerador moral.

Além disso, na etapa de planejamento referente à execução de ação do 3º bimestre, foram selecionadas as habilidades da BNCC que seriam trabalhadas. As habilidades selecionadas para serem trabalhadas nesta ação alinham-se com a proposta da BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cuja ênfase está na formação ética. Tendo isso em mente, foram selecionadas três habilidades como base para o desenvolvimento da ação: A habilidade EM13CHS502, que envolve a análise das questões morais e das situações cotidianas apresentadas através de contos brasileiros contemporâneos; a habilidade EM13CHS504, que envolve avaliar os limites das teorias morais estudadas com base nas situações-problema apresentadas

nos contos; e a habilidade EM13CHS103, que envolve estimular o pensamento crítico sobre as questões e teorias apresentadas, de modo a estimular um posicionamento do estudante frente a elas.

Ainda na etapa de planejamento, foi necessário: 1) Selecionar o escopo filosófico a ser trabalhado (filósofos e questões). Para trabalhar a filosofia moral foram escolhidas três perspectivas para serem estudadas: o utilitarismo, o liberalismo e a filosofia moral de Kant. 2) Selecionar contos literários que dialogassem com as perspectivas filosóficas morais selecionadas. A opção por contos se deu pela extensão curta, que permite que ele seja lido e trabalhado em uma aula. Já a preferência por contos brasileiros contemporâneos deu-se à maior proximidade com o cotidiano do aluno e, conseqüentemente, uma maior proximidade quanto às questões morais que eles apresentam. Foram selecionados três contos para serem trabalhados: o conto *Maria*, da escritora mineira Conceição Evaristo; o conto *Nação Zumbi*, do escritor pernambucano Marcelino Freire; e o conto *Coração de Mãe*, do escritor cearense Sidney Rocha.

Foram relevantes para a etapa de planejamento os estudos de Charles Feitosa, de Rildo Cosson e de Michael Sandel. Charles Feitosa foi importante para o desenvolvimento da ação na medida em que o autor trata de desenvolver um pensamento sobre a filosofia pop, isto é, uma filosofia mais acessível através de elementos que fazem parte do dia a dia deles, buscando elementos culturais para a compreensão dos temas filosóficos estudados. Desta maneira, a filosofia fica mais perto da realidade dos estudantes. Seguindo essa linha, optou-se por trabalhar com contos brasileiros contemporâneos por narrarem situações mais fáceis de eles reconhecerem.

A filosofia pop não é “filosofia engajada”, mas é micropolítica, promove e permite desterritorializações. [...] Talvez a filosofia tenha que ser sempre e de cada vez “pop” no sentido de deixar explodir as questões que são essenciais, ex-vertendo e reorganizando insolentemente as distinções e hierarquias entre conceito e imagem/som; ciência e arte; profundo e superficial; erudito e popular (FEITOSA, pp. 102-103).

Rildo Cosson, na obra *Letramento literário* (2009), trabalha o letramento abordando uma função social da literatura, o que vai de encontro com as questões morais e éticas que abordamos a partir dos contos selecionados. O livro foi uma interessante referência para o desenvolvimento da ação tanto pelas propostas de reflexão sobre como trabalhar essas questões quanto

pelas técnicas que ele propõe a partir de relatos práticos do desenvolvimento de oficinas literárias.

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário (COSSON, p. 27).

Outra referência importante foi a obra *Justiça* (2015), de Michael Sandel, que também tenta aproximar a filosofia de temas cotidianos. Na obra ele usa muitos exemplos e dilemas passíveis de serem encontrados na realidade das cidades contemporâneas.

Se nossas discussões sobre justiça invariavelmente nos enredam em questões morais substanciais, resta-nos perguntar como esses debates podem continuar. É possível discutir publicamente sobre o bem sem resvalar para disputas religiosas? Como seria um discurso público mais comprometido com a moral e como ele se diferenciaria do tipo de argumento político ao qual estamos habituados? Essas não são questões meramente filosóficas. Elas estão no centro de qualquer tentativa de revigorar o discurso político e de renovar nossa vida cívica (SANDEL, p. 297).

Nesse sentido ele foi uma fonte útil, porque a maneira como ele aborda esses temas e alguns dos dilemas que ele propõe foram pontos de partida para a seleção dos contos, além de ele também ser uma base para as teorias morais investigadas (sobretudo o capítulo introdutório e os capítulos sobre o Utilitarismo, o Liberalismo e o capítulo sobre Kant).

Todas essas opções foram selecionadas visando que, com a interface entre filosofia e contos brasileiros atuais, as questões morais tornassem-se acessíveis aos alunos, contribuindo tanto para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a moralidade quanto para o desenvolvimento da competência leitora.

5. EXECUÇÃO

A estratégia base para a execução de cada etapa da ação foi organizada da seguinte maneira: 1) em um primeiro momento apresentam-se as bases de determinada vertente da filosofia moral (seus conceitos e questões); 2) na sequência, realiza-se leitura do conto e interpretação conjunta, destacando as questões referentes ao conteúdo filosófico; 3) por fim, aprofunda-se no conteúdo moral, testando os limites da teoria estudada através de questões colocadas a partir dos contos. Todas as etapas foram realizadas tanto em videoaulas quanto disponibilizadas na plataforma Google Classroom e no formato impresso (disponibilizado semanalmente pela escola para o alunos), por conta do regime especial de ensino devido à pandemia de COVID-19.

5.1 O conto *Maria de Conceição Evaristo* e os limites do utilitarismo de Bentham

Primeiramente, foi utilizada uma aula para familiarizar os alunos com a temática da filosofia moral e com as questões que ela envolve. Aqui, trabalhou-se a distinção entre o raciocínio moral consequencialista (aquele que localiza a moralidade nas consequências de um ato, isto é, no mundo que resulta das ações que a pessoa realiza) e o raciocínio moral categórico (aquele que localiza a moralidade em certos deveres e direitos, ou seja, princípios absolutos que independem da situação e das consequências da ação).

Na sequência, trabalhamos especificamente o pensamento utilitarista, através dos filósofos Jeremy Bentham e John Stuart Mill. O utilitarismo é uma corrente filosófica que localiza a moralidade nas consequências da ação; ao fazer isso, o utilitarismo vai defender que se deve buscar o maior bem para o maior número de pessoas, ou seja, deve-se buscar a ação que cause maior prazer e felicidade para a maior quantidade de pessoas possível.

Após os primeiros estudos sobre o tema, passamos para leitura do conto *Maria*, da escritora mineira Conceição Evaristo. No início do conto, a personagem Maria, empregada doméstica, está em um ponto de ônibus logo após o fim do seu expediente. Cansada de esperar, ela faz reflexões sobre o dia de trabalho e sobre o mimo dado pela patroa: restos do jantar do dia anterior que levará para os filhos.

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto do ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a

caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remédio de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Serás que os meninos iriam gostar de melão? (EVARISTO, 2016, p. 23).

Quando o ônibus chega, ela peleja com as sacolas e acomoda-se numa cadeira. Por coincidência, o pai de seus filhos, que há muito ela não via, entra no ônibus algum tempo depois e senta-se ao lado dela, perguntando pelos filhos e enviando lembranças.

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do burraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão (EVARISTO, 2016, p. 24).

A certa altura do trajeto, o marido e outros homens que entraram como ele anunciam um assalto e roubam de todos os passageiros, com exceção de Maria, e saem correndo na sequência. Como viram um dos assaltantes conversando com Maria, alguns passageiros a acusam de estar de conluio com os assaltantes, o que acaba resultando no linchamento da personagem.

Linha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos iriam gostar de melão? / Tudo foi tão rápido, tão breve, Maria tinha saudade de seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado.

Estavam todos armados com facas a laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado. / Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho (EVARISTO, 2016, p. 25)

Considerando o desfecho da trama (os últimos eventos que acontecem com a personagem Maria no ônibus), podemos testar os limites do utilitarismo de Jeremy Bentham. Como vimos, o utilitarismo é um tipo de moral consequencialista, que localiza a moralidade nas consequências da ação; ao fazer isso, o utilitarismo vai defender que se deve buscar o maior bem para o maior número de pessoas, ou seja, deve-se buscar a ação que cause maior prazer e felicidade para a maior quantidade de pessoas possível. Tendo isso em mente, podemos pensar, com o conto *Maria*, que a quantidade de prazer e felicidade que as pessoas sentiram ao linchar a personagem, como forma de vingança pelo assalto ocorrido, resultaria em um valor superior à dor e à infelicidade que ela sofreu, já que se trata de uma pessoa frente a várias outras pessoas que satisfizeram os seus desejos de vingança nela. Mas, seria isso mesmo? Não faltaria humanidade ao utilitarismo de Bentham?

Dando sequência a essas reflexões, foi proposta a seguinte atividade para os alunos: A partir da leitura do conto *Maria*, de Conceição Evaristo, e do que estudamos sobre o Utilitarismo, avalie a cena do conto em que os passageiros do ônibus lincham a personagem Maria e responda: 1) Como o utilitarismo justificaria a ação dos passageiros? 2) Você concorda com tal perspectiva do utilitarismo?

Através desse conto, colocamos em cheque a moral utilitarista e analisamos os seus limites. Destacou-se a apropriação, por parte dos alunos, dos termos e conceitos do utilitarismo: eles se familiarizaram muito com os termos técnicos, usando o termo utilitarismo e as suas definições ao desenvolverem os seus pontos de vista sobre o conto. Com isso, os alunos colocaram a questão da dignidade humana, apontando para o problema desse aspecto na corrente utilitarista.

5.2 O liberalismo e o conto *Nação Zumbi*, de Marcelino Freire

Essa etapa começou pela apresentação do liberalismo e da concepção que o filósofo John Locke faz dele: são direitos naturais, segundo Locke, a liberdade, a vida, a igualdade e a propriedade privada. Apresentadas as

bases filosóficas, passamos por questões como a da autoescravização, para então abordamos a questão da venda de órgãos humanos através do conto *Nação Zumbi*, do escritor pernambucano Marcelino Freire, que versa sobre o tema.

No conto *Nação Zumbi*, o personagem principal está dentro de sua casa, um barraco na periferia, bloqueando a porta para que a polícia não entre, já que há uma ordem de prisão contra ele porque ele tentou vender um rim, o que é proibido por lei. Ele fica se questionando sobre o porquê de ele não poder vender um órgão que lhe pertence, que é do seu próprio corpo. Os questionamentos do personagem vão de encontro ao pensamento liberal sobre o tema.

E o rim não é meu? Logo eu que ia ganhar dez mil, ia ganhar. Tinha até marcado uma feijoada pra quando eu voltar, uma feijoada. E roda de samba pra gente rodar. Até clarear, de manhã, pelas bandas de cá. E o rim não é meu, saravá? Quem me deu não foi Aquele-Lá-de-Cima, Meu Deus, Jesus e Oxalá? (FREIRE,2005, p. 26).

Se para o liberalismo o direito individual fundamental é o direito à liberdade, e cada um seria soberano sobre a própria vida e o próprio corpo, dessa perspectiva a venda de órgãos poderia ser considerada moralmente aceitável. É o que vemos com o personagem do conto argumentando:

Por que não cuidam eles deles, ora essa? O rim é meu ou não é? Até um pé eu venderia e de muleta eu viveria. Na minha. Um olho enxerga pelos dois ou não enxerga? Se é pra livrar minha barriga da miséria até cego eu ficaria. Depois eu ia ali na ponte, ao meio-dia, ganhar mais dinheiro. Diria que foi um acidente, que esses buracos apareceram de repente, em cima do meu nariz. Quem quer ver a agonia de um doente, assim, infeliz, hein, companheiro? (FREIRE,2005, p. 27).

A partir dessas reflexões, os alunos foram convidados a se posicionarem sobre o tema, ponderando se em alguma medida seria aceitável a venda de órgãos, o que, ao final da aula, julgaram condizente com o pensamento liberal. Assim, nesta etapa da ação testamos os limites do liberalismo, através de conflitos inerentes ao pensamento liberal, e analisamos até que ponto tal perspectiva conseguiria proteger e conservar a dignidade humana.

Ainda nesta etapa, tratamos a questão da quebra de patente de medicamentos, pensando numa situação em que a quebra de patente de uma vacina contra a COVID-19 estivesse em jogo. No caso da quebra de patente

de medicamentos, segundo a perspectiva liberal, na qual cada indivíduo tem direito à liberdade e à propriedade privada, seria errado quebrar a patente de um medicamento por que seria como se tomassemos posse de uma propriedade de outra pessoa. Por essa via, o liberalismo condena a quebra de patente de medicamento. Contudo, dentro do liberalismo mesmo, há uma divergência quanto a esta perspectiva: alguns liberais defendem que, em caso de necessidade maior, em que a vida de uma grande quantidade esteja em risco, quando a questão se torna, assim, uma preocupação comum, seria justificado a quebra de patentes. Até onde essa perspectiva de o liberalismo concordar com a quebra de patente ainda liberalismo? Até onde eles visam um princípio que já na cabe no liberalismo? Em outras palavras, o liberalismo não visaria um princípio que, no fim das contas, não conseguiria bancar totalmente? A moral liberal consegue de fato proteger e conservar a dignidade humana como se propõe a princípio? Considerando que haja uma dignidade humana, talvez o liberalismo falhe em protegê-la. Com tais questões, partimos para o estudo de uma terceira perspectiva moral, a de Kant.

5.3 A filosofia moral de Kant através do conto *Coração de mãe*, de Sidney Rocha

Iniciamos esta última etapa de execução da ação investigando a filosofia moral de Kant. Ela envolve um raciocínio moral categórico, que relaciona o valor moral de uma ação ao motivo que a desencadeou (e não à consequência da ação). Portanto, Kant defende que as bases morais devem ser universais, fundamentadas em um imperativo categórico ao qual todos nós podemos chegar através da razão, que seria a mesma em todos. Nessa etapa de execução do projeto, destacamos uma das formulações que Kant faz do imperativo categórico: “Aja apenas pela máxima pela qual você pode, ao mesmo tempo, desejar que o seu ato se torne uma lei universal”. Assim, o autor defende elementos como a autonomia e a dignidade humana, com os quais partimos para as questões apresentadas pelo conto *Coração de mãe*, do escritor cearense Sidney Rocha.

No conto *Coração de mãe*, há uma mãe que mora no morro e cujo filho morreu em um acidente, aparente automobilístico, causado por um jovem da mesma idade que aquele.

A reportagem a encontrou, o meio-dia do enterro, a labareda nos olhos derretendo as lentes negras, e ela disse: “Perdô”. ‘Perda’ cabe justa dentro de ‘perdão’, como uma dor

de esticando em muitas direções, imaginou na hora. Calou (ROCHA, 2012, p. 17).

A mãe do filho morto declara, para a mídia sensacionalista que cobria o caso, que perdoa o jovem que causou o acidente, o que ganha repercussão e faz com o que a mídia promova uma visita do jovem e sua mãe à mãe ainda de luto. Em determinado momento da conversa, a anfitriã saca uma arma e tira a vida do jovem que acabara de perdoar, realizando, assim, uma vingança.

Ela não iria ao tribunal, mas pediu que o levassem naquela tarde à casa, e assim foi, as mães se abraçaram, poderíamos ouvir o pranto de dois universos ali, o rapaz tinha os olhos no tampo da mesa, o olhar de nata o chá recendendo a camomila ainda, o silêncio denunciava a presença do filho morto em tudo, as mulheres sem palavras, a despedida, o beijo o fez conhecer a verdadeira ternura que pode habitar em um coração, foi quando sob o avental da mulher murmurou o aço, e o metal conheceu muitas vezes o peito do rapaz, o trapo aos pés da mãe de pedra (ROCHA, 2012, p. 19).

A partir desse conto, foi proposto para os alunos que eles adequassem as ações da mãe protagonista, que falsamente perdoou o jovem e acabou tirando a vida dele, até ela se tornar totalmente kantiana. Eles foram aplicando o imperativo categórico, através das três formulações¹ feitas por Kant, a cada ação da personagem, de modo a reconstruir o desfecho da trama. Desta maneira, ao criarem um curso de ação alternativo para o conto, os alunos puderam assimilar melhor a moral kantiana e avaliar o seu alcance.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizada a ação, foi possível constatar, como principais contribuições, que os estudantes adquiriram um maior domínio de teorias da filosofia moral que refletem sobre questões éticas contemporâneas relacionadas ao cotidiano deles (o que era objetivado com as habilidades da BNCC e temas

1 “Aja apenas segundo um determinado princípio que, na sua opinião, deveria constituir uma lei universal.” / “Aja de forma a tratar a humanidade, seja na sua pessoa seja na pessoa de outrem, nunca como um simples meio, mas sempre ao mesmo tempo como um fim.” / “Aja de tal maneira que a sua vontade possa encarar a si mesma, ao mesmo tempo, como um legislador universal através de suas máximas.” (KANT, 2005).

transversais selecionados), além de terem aumentado domínio da competência leitora, analítica e interpretativa. Assim sendo, a interface entre filosofia e contos brasileiros contemporâneos mostrou-se benéfica na medida em que tais contos possibilitaram apresentar questões morais de uma maneira acessível aos alunos, contribuindo tanto para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a moralidade quanto para o desenvolvimento da competência leitora.

A principal dificuldade encontrada durante a ação diz respeito ao acesso limitado de parte dos estudantes à internet e dispositivos eletrônicos, o que dificultou a participação mais ativa de parte deles. Ainda assim, o fato de a escola disponibilizar material impresso semanalmente contribuiu para ampliar o alcance da ação entre os alunos. A ação também influenciou positivamente no desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem junto aos estudantes nesse período de Regime Especial de Ensino decorrente da pandemia do COVID-19 na medida em que levou a um aumento da participação e do tempo de fala dos alunos, sobretudo pelas questões morais referentes ao cotidiano deles apresentadas através dos contos, que os deixou mais confortáveis para abordarem e se posicionarem sobre tais questões.

REFERÊNCIAS

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

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

EVARISTO, Conceição. Maria. In. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas/Fundação Biblioteca Nacional, 2016, pp. 23-25.

FEITOSA, Charles. O que é isto: filosofia pop?. In: LINS, Daniel (Org.). **Nietzsche e Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, pp. 95-104.

FREIRE, Marcelino. Nação zumbi. In. **Contos negreiros**. São Paulo: Editora Record, 2005, pp. 26-27.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2005.

ROCHA, Sidney. Coração de mãe. In. **O destino das metáforas**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2012, pp. 17-19.

SANDEL, Michael. **Justiça**: o que é fazer a coisa certa. Tradução de Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR DA ALFABETIZAÇÃO: O PERFIL DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ENTRE 2010 E 2020

ALINE BELLE LEGRAMANDI

Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho - SP, profalinebelle@hotmail.com;

HELVÉCIO PEREIRA LOPES

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho – SP. Mestre em pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - MT, helweciolopes@hotmail.com;

NOEMI TAMAR AMÉRICO DE SOUZA

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho – SP. Mestra em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP, noemitamar@hotmail.com;

ELAINE T. DAL MAS DIAS

Professora Orientadora: Doutora e Mestra em Psicologia pela Universidade de São Paulo – SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho - SP, etdmdias@gmail.com;

RESUMO

Este artigo consiste numa investigação das produções científicas, em específico as teses e dissertações. Os dados deste estudo foram obtidos por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o recorte temporal do período entre janeiro/2010 e dezembro/2020. Recorrendo à abordagem quantitativa, apresentaremos e discutiremos o perfil das teses e dissertações nacionais e, para isso, utilizaremos a revisão de literatura e meta-análise tendo o descritor de busca 'subjetividade do professor da alfabetização', em evidência. Os resultados desta pesquisa podem influenciar na produção de novos estudos acadêmicos voltados para subjetividade em diversos campos do conhecimento, como também, e em especial, para a Educação. Pretende-se, desta forma, contribuir de maneira relevante para o desenvolvimento e avanço das pesquisas nacionais.

Palavras-chave: Alfabetização. Edgar Morin. Pensamento Complexo. Revisão de literatura. Subjetividade do professor.

INTRODUÇÃO

O sujeito tem sua construção constituída na confluência e divergência com o outro, em uma atividade dinâmica, abundante e complexa, não sendo possível, portanto, auferir toda a verdade de um fato, de um sentimento, de uma percepção, já que tudo e todos estão em constante movimentação. Tendo isso em vista e com base em Edgar Morin (1996, 2021, 2015, 2021), que compõe nosso referencial teórico, e a noção de sujeito e subjetividade que dela advém, não é imprudente afirmar que os seres humanos são complexos e que não será possível conhecer tudo que se passa com estes, uma vez que a subjetividade brada sua permanente multiplicidade e irrevogável complexidade. É desse contexto que surge o questionamento de como a produção acadêmica vem apresentando a subjetividade humana para o âmbito da educação e mais precisamente para aquele que é uma das peças-chave para o processo ensino-aprendizagem - o professor da alfabetização. Ou seja, quais os pressupostos teóricos-metodológicos que fundamentam as teses e dissertações produzidas no Brasil sob esta temática nos últimos dez anos?

Dispostos a atingirmos nossos objetivos, por tratar-se de uma pesquisa exploratória e de caráter teórico, baseada em procedimentos bibliográficos, visando uma investigação abrangente, detalhada e relevante para a área da educação, utilizamos a revisão de literatura e meta-análise. O objetivo das pesquisas bibliográficas, segundo Ferreira (2002), é de destacar a produção de certos campos do conhecimento, ressaltando, por meio do mapeamento e discussão da produção acadêmica, inclinações não só teóricas como também metodológicas acerca de uma temática. Concordamos com Gil (1994, p.3 9), com relação ao fato de que “a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, 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.”

É importante verificar qual é o espaço, e quais são os enfoques que o ambiente acadêmico tem dedicado para o debate em torno da subjetividade do professor da alfabetização, para que outros caminhos de remodelação dos referenciais teóricos usados nas pesquisas em educação e, em específico, na subjetividade dos professores, tenham a complexidade do processo ensino-aprendizagem reconhecido em sua amplitude.

Em suma, os resultados desta pesquisa podem influenciar na produção de novos estudos acadêmicos voltados para subjetividade em diversos campos do conhecimento, como também para a educação; subsidiar o debate e reflexões sobre a discussão da temática nas próximas pesquisas; e identificar novas formas de trabalhar a temática da subjetividade do professor alfabetizador. À vista disso, justifica-se a pertinência dessa investigação, que abarca como se deu a produção acadêmica acerca da subjetividade do professor na alfabetização nos últimos anos nos últimos anos.

Sabe-se que se tornar professor não é uma intercorrência temporária. É, na realidade, uma resolução fornida pelos valores, motivações e crenças, na intenção de conectarmos os discursos e reintegrarmos os saberes à própria sociedade e à própria trajetória de vida, que são componentes que reforçam a necessidade de depreender como essencial o processo em construção da subjetividade docente, seja coletiva ou individual. Destarte, compreender esse processo é entender o dinamismo da complexidade humana. Esse enfoque torna-se basilar para a educação, já que outorga a compreensão de outros sentidos possíveis para a noção de razão e, por conseguinte, de realidade e subjetividade. Além disso, não podemos deixar de lado o contexto subjetivo, social, simbólico e cultural no qual o professor esteve e está inserido, bem como os aspectos biológicos, psicológicos, e assim por diante. Compreende-se, também que a identidade do professor alfabetizador é contínua, não é estática. Em síntese, entende-se que a prática docente acontece como um processo existencial, carregando como propriedade fundamental a subjetividade.

Nesse contexto, os estudos acerca da subjetividade, especificamente de Edgar Morin (1996, 2015, 2021), concebem a subjetividade como um movimento dialético entre o individual e o social na constituição do sujeito, sendo, portanto, um aspecto relevante nas análises e nas pesquisas sobre os profissionais da educação, entre eles, os professores, cujas carreiras são intensamente reputadas por diversos acontecimentos que se metamorfoseam em marcos na carreira docente. Dessa forma, pensar a subjetividade do professor alfabetizador a partir do Pensamento Complexo de Edgar Morin, abre um leque de possibilidades para a reforma das instituições escolares no que diz respeito a um novo modo de conceber a educação e seus atores.

PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN, A NOÇÃO DE SUJEITO E A SUBJETIVIDADE

Para pensar a complexidade, Morin apresenta três princípios, os quais denomina de: Dialógico, Recursivo e Hologramático. Esses operadores envolvem as seguintes questões: Sobre o princípio dialógico, *dialogia* significa juntar, entrelaçar o que está aparentemente separado, como por exemplo: razão/emoção, inteligível/sensível, real/imaginário. São princípios que apesar de antagônicos, são complementares, ou seja, o princípio dialógico permite manter uma dualidade no seio de uma mesma unidade (MORIN, 2015, p. 74).

Já o princípio da recursividade significa que uma causa A produz o determinante B, ou seja, a causa produz o efeito que produz a causa. Dito de outra forma, um processo recursivo é aquele em que os

[...] produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz. Portanto, há um rompimento da ideia de linearidade entre causa/efeito, formando então um circuito recursivo, em outras palavras

[...] tudo o que é produzido volta-se sobre o que se produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor (MORIN, 2015, p. 74).

O princípio hologramático, por sua vez, apresenta uma ideia da que vai além do reducionismo, que só vê as partes e não vê o todo. Não conseguimos dissociar a parte e todo, pois a parte está no todo da mesma forma que o todo está na parte, como por exemplo, cada célula do nosso organismo, que contém a totalidade da informação genética desse organismo (MORIN, 2015, p. 74).

Assim, com estes três operadores, constitui-se a noção de totalidade: “[...] a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica” (MORIN, 2015, p. 75). Essas são as três bases que modelizam o Pensamento Complexo.

Desse modo, o sujeito, na perspectiva do Pensamento Complexo, é aquele que é capaz de se auto-organizar, ao mesmo tempo que estabelece relações com seus pares, transformando-se de forma contínua (MORIN, 1996, 2012, 2015, 2021; PETRAGLIA, 2011). Esse processo de transformação é guiado por uma tetralogia que envolve relações de ordem, desordem, interação e reorganização. O tetragrama, aliado aos operadores dialógico,

hologramático e recursivo constitui um bloco forte, a base fundamental do Pensamento Complexo (MORIN, 1996, 2012, 2015, 2021; PETRAGLIA, 2011).

Ademais, Morin (1996), não encontra na ciência clássica sustentação para fundamentar a noção de sujeito, uma vez que historicamente esse conceito já existe, porém de forma latente, sempre na tentativa de ocultar sua essência subjetiva. Mesmo com a instauração da ciência clássica nas ciências humanas, no século XX, esse conceito foi apresentado de forma velada, recorrendo a “[...] determinismos físicos, biológicos, sociológicos ou culturais, e nessa ótica o sujeito se dissolve” (MORIN, 1996, p. 45). Nesse viés, Morin (1996, p. 46) discorre que:

Descartes viu que havia dois mundos: um que era relevante ao conhecimento objetivo, científico – o mundo dos objetos; e outro, um mundo que compete a outra forma de conhecimento, um mundo intuitivo, reflexivo – o mundo dos sujeitos. Por um lado, a alma, o espírito, a sensibilidade, a filosofia, a literatura; por outro, as ciências, as técnicas, a matemática. Vivemos dentro dessa oposição. Isso quer dizer que não podemos encontrar a menor sustentação para a noção de sujeito na ciência clássica. Em troca, enquanto abandonamos o campo científico e refletimos como fez Descartes em seu famoso *cogito*, o sujeito se torna fundamento, fundamento da verdade, de toda verdade.

O autor fundamenta a noção de sujeito partindo de uma base biológica, no sentido etimológico da palavra, que remete à lógica da vida, e que corresponde à condição de estar inserido em um ambiente e agir sobre este mesmo ambiente, portanto, colocando em xeque o paradigma clássico das Ciências que moldou nossa cultura. Deste modo, propaga que “Conhecer o humano não é separá-lo do universo, mas situá-lo nele” (MORIN, 2021, p. 37).

Dessa forma, o autor apresenta dois conceitos: autonomia e indivíduo, que de acordo com ele, precedem a noção de sujeito (Morin, 2021). Por conseguinte, a noção de sujeito está intimamente ligada à autonomia que, para este teórico, tem uma conotação diferente, uma autonomia que está atrelada a ideia de auto-eco-organização e dependência do meio ambiente, seja este biológico, cultural ou social.

Assim, um ser vivo, para salvaguardar sua autonomia, trabalha, depende energia, e deve, obviamente, abastecer-se de energia em seu meio, do qual depende. Quanto a nós seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação a cultura, em relação

a língua, em relação a um saber. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos. (MORIN, 2021, p. 118).

Para conceituar indivíduo, o autor faz ainda uma relação entre a espécie e o indivíduo. Somos indivíduos, espécie e membros de uma sociedade. Somos indivíduos por meio da reprodução humana, mas este produto humano também é reprodutor.

Da mesma forma, como indivíduos, produzimos a sociedade, por meio das interações que estabelecemos com nossos pares, mas é a sociedade, com sua cultura, que transforma indivíduos em indivíduos plenamente humanos. Em suma, somos recursivamente causa e efeito, ou seja, a causa produz o efeito que produz a causa.

Do ponto de vista biológico, o indivíduo é o produto de um ciclo de reprodução; mas este produto é, ele próprio, reprodutor em seu ciclo, já que é o indivíduo que, ao se acasalar com indivíduo de outro sexo, produz esse ciclo. Somos, portanto, produtos e produtores, ao mesmo tempo. Assim também, quando se considera o fenômeno social, são as interações entre indivíduos que produzem a sociedade, com sua cultura, suas normas, retroage sobre os indivíduos humanos e os produz enquanto indivíduos sociais dotados de uma cultura. (MORIN, 2021, p. 119).

Se enxergarmos apenas a unidade, não veremos a diversidade, e se enxergarmos somente a diversidade dos indivíduos - raças, culturas, línguas - não perceberemos a unidade, pois é a unidade que produz a diversidade. É fundamental contemplar ambos os lados para entendermos o sentido da complexidade humana, “[...] assim, podemos compreender a autonomia do indivíduo, mas de uma maneira extremamente relativa e complexa” (MORIN, 1996, p. 48).

Nesse contexto, Morin (1996, 2021) sustenta que, além da base biológica, o sujeito comporta também uma dimensão cognitiva, a qual possibilitará ao ser vivo estabelecer uma relação de troca com o meio ambiente denominada de ‘cômputo’, sendo que “Cômputo é o ato pelo qual o sujeito se constitui, posicionando-se no centro de seu mundo para lidar com ele, considerá-lo, realizar nele todos os atos de preservação, proteção, defesa, etc.” (MORIN, 2021, p. 120). Em vista disso, de acordo com Morin (2021, p. 120), a primeira definição de sujeito é o egocentrismo.

Eu diria, que a primeira definição de sujeito seria o egocentrismo, no sentido literal do termo: posicionar-se no centro de seu mundo. De resto, o “Eu”, como já observamos várias vezes, é o pronome que qualquer um pode dizer, mas ninguém pode dizê-lo em meu lugar. O “Eu” é o ato de ocupação de um espaço que se torna centro do mundo.

Nesse ínterim, o sujeito comporta características objetivas, como cor da pele, dos cabelos, timbre de voz, enfim, características objetivas que o distinguem e o singularizam, mas, ao mesmo tempo, o protagonismo em seu processo auto-eco-organizador é o que o diferencia do outro e o torna um sujeito. Dito de outra forma, só se é sujeito quando se tem objetividade e subjetividade, e estas são colocadas em prol de uma causa, de um projeto (PETRAGLIA, 2011). Em síntese, a noção de sujeito proposta por Morin compreende

[...] as concepções de indivíduo e de unicidade que congregam o biológico, o atitudinal, o cognitivo e o sociocultural, indicando a complexidade constitucional do ser. Está ligada às ideias de: - auto-organização, que se modifica, altera, transmuta continuamente e se vincula a autonomia e a dependência; - auto-referência, que ocupa e preenche o lugar da centralidade e do egocentrismo, e só pode ser dita pela própria pessoa; - exclusão/inclusão, revelada na conjunção e interdependência entre Eu e eu, e na ação que afasta e nega o outro inscrito em mim, como presença e possibilidade de alteridade. (DIAS, 2008, p. 60).

Dessa forma, o sujeito subjetivo surge na sua auto-eco-organização, capacidade que pressupõe características como: autonomia, individualidade, medos, incertezas e complexidade e que “[...] cada ser vivo, ainda que reprodutível e reprodutor, é um ser único e indiscutivelmente ímpar, no seu aspecto subjetivo, talvez até em maior escala do que as diferenças genéticas, fisiológicas, morfológicas e psicológicas” (PETRAGLIA, 2011, p. 68-69).

O sujeito emerge ao mesmo tempo que o mundo. Ele emerge desde o ponto de partida sistêmico e cibernético, lá onde certos números de traços próprios aos sujeitos humanos (finalidade, programa, comunicação etc.) são incluídos no objeto máquina. Ele emerge, sobretudo, a partir da auto-organização, onde autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade tornam-se caracteres próprios ao objeto. Onde sobretudo, o termo “auto” traz em si a raiz da subjetividade. (MORIN, 2015, p. 38).

Nesse contexto, a proposta do Pensamento complexo é criar uma nova forma de pensar e fazer ciência, e conseqüentemente o rompimento com o princípio determinista clássico de conceber o sujeito. Morin (1996) defende que a ciência deve olhar os saberes não a partir de suas particularidades, compartimentalizando os saberes, mas sim analisar o saber num todo, numa complexidade. Defende, ainda, uma leitura integradora dos conhecimentos, pois a sua fragmentação dificulta o conhecimento. Para isso, Morin (2021) aposta em uma reforma do pensamento, ou seja, é como se tivéssemos que reaprender a pensar, religando tudo o que foi separado desde a visão cartesiana que foi imposta ao sujeito, que mutilava sua forma de pensar.

O ato de ensinar, impregnado de subjetividade, sempre foi um grande desafio para os professores, sobretudo para os que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental, o chamado ciclo de alfabetização. Assim, é “tema de estudos e uma meta a ser conquistada em todo o Brasil, já que os dados obtidos por órgãos nacionais e estudos realizados no país demonstram índices alarmantes referentes a essa temática e constatam que ainda há muito a ser feito nessa área” (MENARBINI; TAVARES, 2019a, p. 13).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) traduz o termo alfabetização como sendo a principal ação pedagógica no início da escolarização. O documento aponta, ainda, o final do 2º ano como prazo limite para que as crianças desenvolvam as habilidades de leitura e escrita (BRASIL, 2018). A aprendizagem da leitura e escrita é essencial para o desenvolvimento integral do ser humano, pois impacta positivamente na qualidade de vida do indivíduo e constitui um “[...] fundamento incontornável para o exercício de uma cidadania consciente e crítica e, afinal, para a inclusão numa sociedade democrática” (MENARBINI; TAVARES, 2019b, p. 7).

Quando o indivíduo aprende a ler e a escrever passa a enxergar o mundo sob suas próprias lentes, e isto significa ocupar um outro lugar na sociedade, o de protagonista da própria vida. Aprender a ler e escrever estimula novos pensamentos, atitudes e comportamentos (MORAIS, 1996) e faz parte da constituição da subjetividade dos alunos.

Dessa forma, o indivíduo passa a sentir-se pertencente a esta sociedade letrada e tem, por meio de diversas práticas sociais, a possibilidade de buscar novos conhecimentos que o capacitarão para intervir positivamente no meio em que está inserido, afinal, “a leitura é um modo particular de aquisição de informação”. (MORAIS, 1996, p. 112). Por isso, é necessário frisar a importância da alfabetização na vida de uma criança e frisar que levar os meninos e meninas a desenvolverem as habilidades de leitura e escrita é

assistir a um desabrochar para um mundo de grandes possibilidades, bem como um processo que atravessa a subjetividade tanto do professor quanto do aluno, e que requer tempo, disposição e dedicação. “Efetivamente, a problemática da alfabetização não pode ser considerada como um mero ato ou processo instrumental, um ‘saber escrever o nome’ ou um ‘saber soletrar.’” (MENARBINI; TAVARES, 2019a, p. 10).

Considerando que a alfabetização no Brasil é um tema historicamente debatido, o lugar que o professor alfabetizador ocupa também se remodela de acordo com o momento histórico, político e social, trazendo mudanças ao longo da sua trajetória profissional e pessoal. (SAVIANI, 2007; MENARBINI; TAVARES, 2019b).

O professor alfabetizador, como qualquer outro das diversas áreas do conhecimento, foi e é forjado na constituição de sua identidade como profissional da educação, na interação com o meio e no relacionamento com seus pares, por meio dos sentidos e significados que faz do mundo externo. Este profissional é antes de tudo um sujeito, com características objetivas e subjetivas, capaz de utilizar seus saberes e sua experiência em sua prática pedagógica em benefícios dos estudantes. Mesmo que a ação educativa não seja uma prática autônoma, há a possibilidade de refletir sobre o papel que ocupa nesse processo. Sendo assim, não podemos perder de vista a subjetividade do professor alfabetizador e sua influência no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Para tanto, nossa investigação parte de um levantamento de produções acadêmicas que versam sobre o professor alfabetizador, entendendo a importância deste na formação das crianças. Dessa forma, reconhecer o professor alfabetizador como um sujeito subjetivo é admitir a possibilidade de um novo pensar para futuras gerações.

METODOLOGIA

Neste estudo, centrou-se em investigar, mapear e discutir a literatura especializada acerca da subjetividade do professor da alfabetização, mais precisamente as teses e dissertações, usando como indexador o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Além de ser um referencial de pesquisa no campo acadêmico, a predileção por esse indexador ocorreu também pela agilidade ao acesso das pesquisas de todas as regiões do país de maneira mais rápida por meio digital, sendo que

até a data da última busca, 23 de abril de 2021, a BDTD registrava em seu acervo 183.413 teses e 499.041 dissertações.

Decidida a base de dados, realizamos a busca inserindo o descritor “subjetividade” na opção “todos os campos”, tendo apresentado 16.399 resultados, dos quais 11.454 eram dissertações e 4.945 teses, com maior incidência nas áreas de conhecimento ‘ciências humanas psicologia’, com 460 resultados, e ‘ciências humanas educação’, com 392 resultados. No sentido de direcionar com maior precisão a busca aos nossos propósitos investigativos, optamos por delimitar a busca alterando o descritor para “subjetividade + professor + alfabetização”, surgindo, então 48 dissertações e 29 teses, totalizando 77 trabalhos. À guisa de registro, a pesquisa mais antiga encontrada na BDTD foi uma dissertação de mestrado defendida em 1991.

Na intenção de refinar ainda mais, em seguida, executamos o recorte temporal, definindo o período entre janeiro/2010 e dezembro/2020. A pesquisa evidenciou 61 produções dentre 21 teses e 40 dissertações. A partir desse resultado e após uma triagem inicial e leitura atenta dos textos, examinamos se os trabalhos localizados abordavam, realmente, a subjetividade do professor da alfabetização. A amostra inicial reduziu-se a 21 teses e 40 dissertações depois da aplicação desses parâmetros.

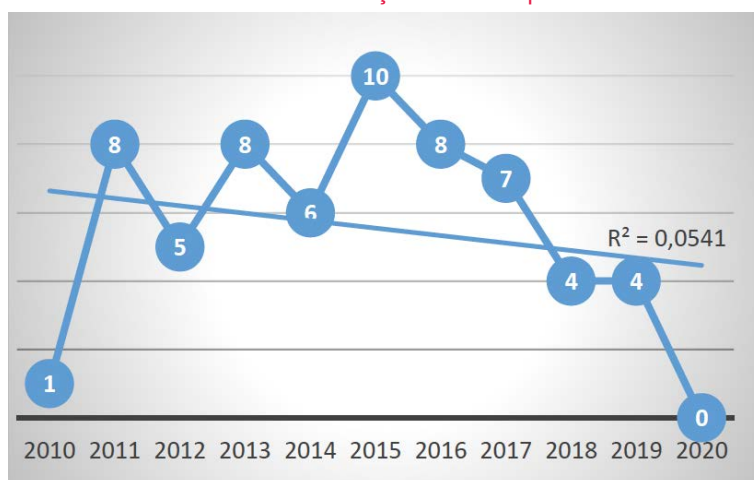
Quanto à classificação relativa ao enquadramento dos identificados estudos analisou-se os seguintes aspectos: 1) universidades e a região do país em que as teses e/ou dissertações foram publicadas; 2) Autores utilizados nas pesquisas para construção do referencial teórico; 3) Metodologia (qualitativa, quantitativa e/ou quanti-quali); 4) Instrumentos metodológicos de coleta de dados (entrevistas, questionários, estudo de caso, observação, documental...); e 5) Métodos de análise de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O PERFIL DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

A partir dos dados apresentados, podemos inferir que a produção acadêmica de teses e dissertações sobre subjetividade do professor da alfabetização entre 2010 e 2020 apresentou uma quantidade baixa de produções, retratando a incipiência de trabalhos sobre essa temática em âmbito nacional. Ainda, é válido pontuar a inexistência de qualquer trabalho, tese ou dissertação no ano de 2020, o que ressalva a questão do atraso, em que nem sempre as produções são publicadas em obediência a uma ordem cronológica consistente. Dependendo da base digital que se infere a pesquisa,

o tempo para a atualização das publicações pode variar em consonância com diversos fatores logístico da própria plataforma digital. Assim sendo, não podemos inferir ao ano de 2020 uma produção zerada ou a uma falta de atualização dos dados, mas até o levantamento das informações, o ano em apontamento não constava com nenhum trabalho publicado quando aplicava-se os filtros gramaticais dessa pesquisa.

GRÁFICO 01: Produção absoluta por ano



Fonte: elaborado pelos autores

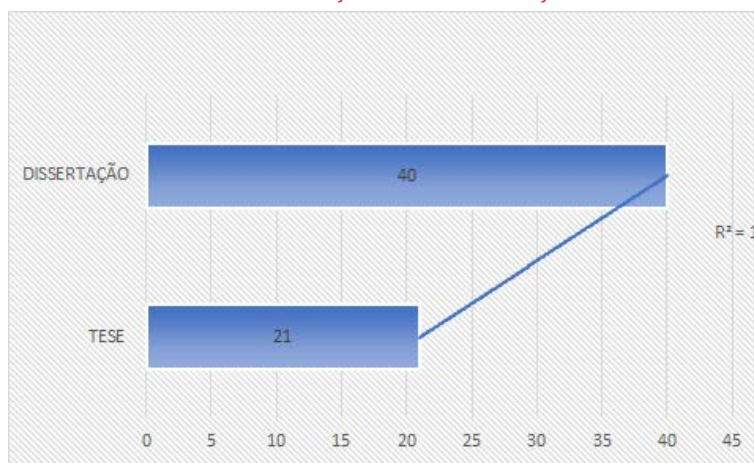
Se considerado o período integral da pesquisa, a média de produção foi de 6,1/ano, e se o ano de 2020 for desconsiderado (no entendimento que as produções ainda não foram devidamente publicadas na plataforma do BDTD), a média diminui para 5,5/ ano. Diante de qualquer dos cenários, a média denota uma baixa produtividade na temática enfocada nessa pesquisa, carecendo assim, um maior dispêndio acadêmico no assunto.

É válido pontuar que os anos 2012 e 2014 se aproximaram das médias encontradas nos dois casos, e que os demais anos em levantamento nesta pesquisa se distribuíram da seguinte forma: quatro abaixo das médias (2010, 2018, 2019 e 2020), em destaque para o primeiro ano da pesquisa com apenas uma produção; cinco acima das médias (2011, 2013, 2015, 2016 e 2017), em destaque para o ano de 2015 – ano de maior produção absoluta com dez produções.

O ano de 2015 coexiste com uma dualidade interpretativa no gráfico 01, apresentando-se como o ano de maior produção, correspondendo a pouco

mais de 16,3% de toda produção das dissertações e teses encontradas junto ao levantamento bibliográfico. Ao mesmo tempo, evidencia visualmente uma queda na produtividade ora pesquisada, uma vez que todos os anos subsequentes se apresentam em declínio visual no gráfico. A análise, para além do visual, pode ser constada com a linha de tendência apresentada junto ao gráfico, em que a reta de tendência é observada de forma descendente, indicando uma correlação negativa, ou seja, à medida em que se passam os anos, as produções caem em valores absolutos. Por exemplo, o R2 com valor muito próximo ao zero, indica que essa correlação é fortemente negativa, logo, o esvaziamento dessa temática em âmbito das dissertações e teses parece ser uma questão cronológica, nos deixando em dúvida quanto à produção do ano de 2020, e se a ausência de dados é questão do atraso de publicação nas bases de dados consultadas ou afirmação da linha de tendência.

GRÁFICO 02: Correlação entre dissertações e teses



Fonte: elaborado pelos autores

No que tange à análise da produção nacional, os dados relativos à Instituição de Ensino Superior e região do país em que as teses e dissertações foram publicadas dos 61 trabalhos que emergiram inicialmente em nossas buscas. Com o que diz respeito às unidades federativas do Brasil, o Estado de São Paulo lidera de forma monopolista a quantidade de pesquisas dentro do referido recorte, com 24 produções encontradas inicialmente, representando sozinho quase 40% de toda a produção do país compreendida entre os anos de 2010 a 2020. Para que se tenha noção do tamanho do

monopólio produtivo de São Paulo neste aspecto, o segundo estado mais produtivo, o Estado de Minas Gerais, representa pouco mais de 11% da quantidade de produções, com 07 publicações, pouco menos de 1/3 da produção paulista. Já em terceiro lugar no ranking federativo encontra-se o Estado do Ceará, com 05 publicações. Por fim, outros quatro estados apresentaram 04 publicações cada: Distrito Federal, Goiás, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Além disso, outras duas publicações foram listadas nos Estados do Amazonas, de Pernambuco e do Rio Grande do Norte. Já os estados do Pará, da Paraíba e do Paraná apresentaram uma publicação cada.

É válido salientar que o Brasil pode ser regionalizado conforme a necessidade específica do estudo que se deseja implementar, sendo a mais usual a regionalização política¹ adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que divide o país em cinco regiões geográficas. Uma outra regionalização usual é a econômica proposta por

Pedro Pinchas Geiger² (FURLAN, s/d), que para esse estudo apresentou uma coincidência estatística entre o nível de desenvolvimento econômico proposto na regionalização e as produções encontradas nesse levantamento. Destarte, uma sobreposição dos complexos regionais propostos por Geiger com a concentração das produções encontradas por Estados perfeitamente oportuna: Amazonia (03); Nordeste (10) e Centro-Sul (48).

Entre os três primeiros estados com maiores números de produções encontradas, a quantificação entre dissertações e teses apresentou a seguinte relação, respectivamente: São Paulo 14/10; Minas Gerais 07/00, e Ceará 02/03. Por esta análise, os estados de São Paulo e Minas Gerais acompanharam a projeção nacional e apresentaram mais dissertações do que teses em suas produções devidamente publicadas no BDTD, carecendo destaque para o Estado de Minas Gerais, em que 100% de sua produção advém no formato de dissertação. Já o Ceará, em contradição com os dados dos dois estados descritos e com a projeção nacional, apresentou mais teses do que dissertações.

Dessa maneira, o contexto geral da pesquisa, portanto a projeção nacional, encontrou uma forte correlação positiva entre as produções em formato

- 1 Regionalização Política do Brasil – IBGE: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste
- 2 Geógrafo brasileiro que propôs uma regionalização para o Brasil em três complexos regionais, considerando não apenas os aspectos naturais, mas também os humanos e o processo histórico de formação do território do país, em especial a industrialização: Amazônia, Nordeste e Centro-Sul.

de dissertações e teses. O $R2 = 1$ indica estatisticamente essa relação perfeita entre os formatos produtivos, uma vez que, em linhas gerais, para cada tese devidamente divulgada na plataforma digital em que foi feita a pesquisa, foram encontradas outras duas produções no formato de dissertação. Considerando a titulação advinda dessas produções, podemos afirmar que referente aos descritores: “subjatividade + professor + alfabetização”, para cada dois mestres, um doutor é formado no tema.

Quanto à distribuição por instituições de ensino, foram encontrados trabalhos dispersos por 27 instituições de ensino superior, sendo 26 universidades e 01 centro universitário. Entre as 61 publicações listadas na pesquisa, 60 delas foram produzidas em instituições de perfil urbano e apenas um trabalho adveio de instituição de nomenclatura rural, sendo esta a Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro.

Ainda quanto à distribuição por instituições, das 27 relacionadas, 07 delas são oriundas em instituições da iniciativa privada, 05 em instituições públicas de esfera estadual, e as outras 15 de perfil público de esfera federal. Entre as instituições, cinco delas apresentaram 04 trabalhos publicados: a Universidade Nacional de Brasília (DF), a Universidade Estadual de Campinas (SP), a Universidade Estadual Paulista (SP), a Universidade Federal de Goiás (GO), e a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (MG).

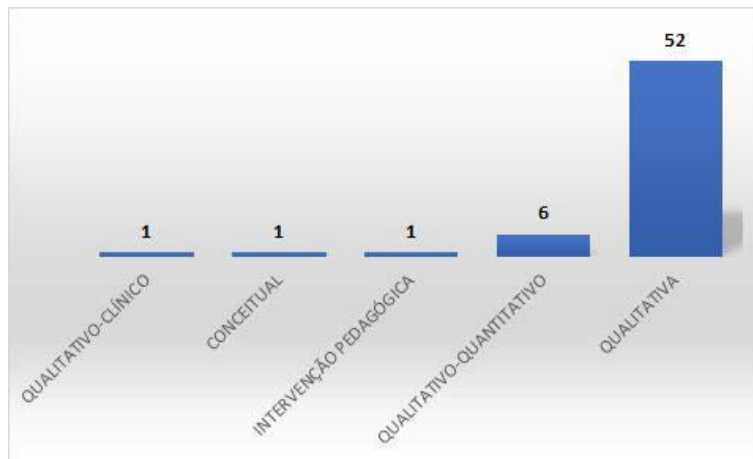
Em segundo lugar em número de publicações da temática pesquisada, destaca-se a Universidade Federal do Ceará (CE), cabendo aqui um destaque, o de que todos os trabalhos encontrados no Estado a respeito da temática são da UFCE, sendo um total de 05 trabalhos. Em primeiro lugar, está uma das quatro universidades públicas mantidas pelo Governo do Estado de São Paulo: a USP – a Universidade do Estado de São Paulo, com 08 produções encontradas dentro dessa pesquisa, sendo desse total 05 dissertações e 03 teses.

Em relação ao referencial teórico, observamos, a partir deste levantamento, que os trabalhos produzidos a partir dos descritores estipulados não apresentaram uma “escravização mecânica” circunscrita em poucos autores (SEVERINO, 2004), pelo contrário, foram encontrados 179 autores referenciados na fundamentação e consistência das 61 obras identificadas nessa pesquisa. Dentre os autores presentes nos referenciais teóricos, 143 foram utilizados uma vez, seja em uma dissertação ou em uma tese. Ainda: outros 16 autores foram referendados em dois trabalhos; 07 autores em três trabalhos; 04 autores em quatro trabalhos; 03 autores em cinco trabalhos; 03 autores em seis trabalhos.

Entre os três autores mais utilizados como referenciais teóricos estão os dispostos a seguir:

- LEV SEMIONOVITCH **VIGOTSKI**: 12 pesquisas;
- **JACQUES MARIE ÉMILE LACAN**: 09 pesquisas;
- **PAULO REGLUS NEVES FREIRE**: 07 pesquisas;

GRÁFICO 03: Abordagens metodológicas utilizadas



Fonte: elaborado pelos autores

Como encaminhamento dessa pesquisa não adentraremos na longa discussão que recai sobre o que se refere à metodologia desses estudos, em essencial sobre os principais modelos encontrados nas 61 obras diagnósticas neste levantamento: os modelos quali-quantitativo e o qualitativo, pois reforçamos que as relações entre pesquisa qualitativa e quantitativa aparecem analisadas e discutidas em diferentes níveis de compreensão. Junto ao levantamento, um dos trabalhos encontrados apresentou uma abordagem qualitativa-clínica, recurso utilizado predominantemente nas ciências humanas e médicas. Campos (2004, p.3) afirma que esse recurso visualiza:

o indivíduo na sua totalidade, num ambiente não controlado, onde o pesquisador entra em contato com as condutas patológicas, que servem como reveladoras, permitindo-lhes emergirem de um conjunto complexo, onde se encontram perdas, no caso de uma evolução normal.

O trabalho encontrado com essa abordagem foi na dissertação de Munhoz (2014), da Universidade de São Paulo, denominada de “Aspectos psicodinâmicos e adaptativos do professor na relação com seus alunos do

primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede pública: um estudo exploratório”.

Além disso, outro trabalho apresentou uma abordagem conceitual, em que o pesquisador observa e analisa as informações existentes, não cabendo ao pesquisador a realização de um experimento prático, sendo os conceitos emitidos na pesquisa pautados no campo das ideias. Esse tipo de abordagem se baseia no levantamento dos processos, e independentemente da especificidade, o objetivo é o da melhoria contínua desses processos. O trabalho encontrado com essa abordagem foi a tese de Carvalho (2019), da Universidade Estadual Paulista, denominada de “Ensino da Língua Escrita no 1º ano do Ensino Fundamental – orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica”.

Ainda, a abordagem de intervenção pedagógica também apresentou 01 trabalho entre os achados nesse levantamento. Essa abordagem, pelo indicativo de sua nomenclatura, objetiva a investigação de possíveis falhas no processo educacional e volta-se à produção de potenciais avanços nesse processo, através de planejamentos e ingerências pontuais dentro do assunto pesquisado. O trabalho encontrado com essa abordagem foi a tese de Carlesso (2015), da Universidade Federal de Santa Maria, denominada de: “Os reflexos da aplicação do planejamento interdisciplinar no ensino de Ciências no 1º ciclo de alfabetização”.

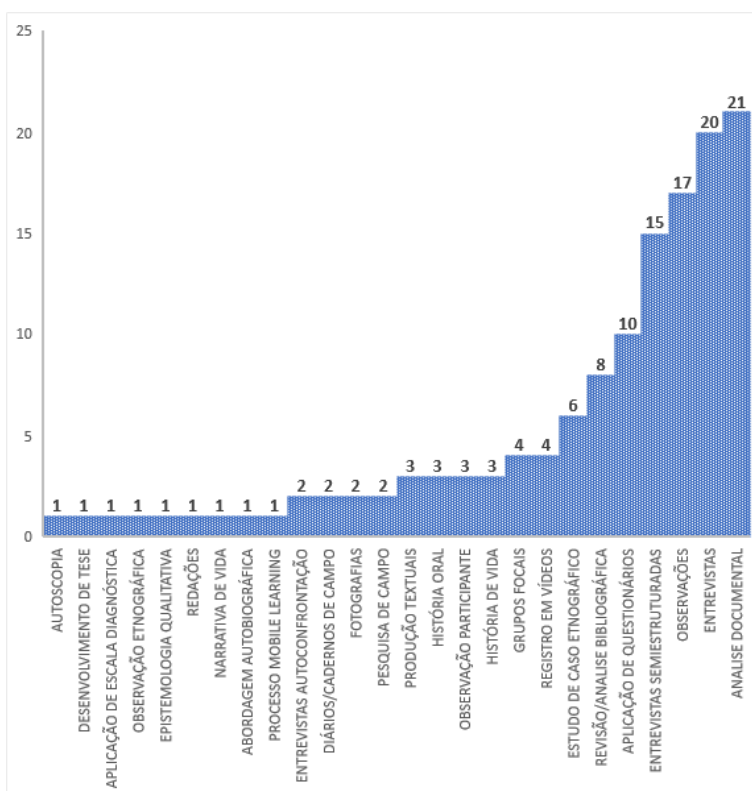
Outros 06 trabalhos foram abordados de forma mista, método por hora já percorrido como abordagem qualitativa e quantitativa, em que a análise dos conteúdos se complementa em dados numéricos, ou vice-versa. Desses achados, 05 são trabalhos de teses e 01 de dissertação, apresentando uma certa tendência dessa abordagem para o doutorado em detrimento do mestrado, quando a pesquisa envolve a temática por ora apontada nesse levantamento.

Destacamos que aproximadamente 85% dos trabalhos encontrados nesse levantamento foram produzidos utilizando o emprego da abordagem qualitativa, reforçando a aproximação dessa metodologia com a área da pesquisa educacional, em que para além dos números e das estatísticas, o campo educacional é composto por pessoas que se comportam de maneira plural em ambientes singulares. O método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social, e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO, 2013).

Sobre os instrumentos de pesquisa (gráfico 04), estes são mecanismos utilizados como recursos coletores de informações – dados, que posteriormente subsidiam a construção de uma determinada investigação, sendo dessa forma fundamentais em uma pesquisa, possibilitando ao pesquisador a avaliação do alcance das ações de possíveis intervenções realizadas.

Entre as produções encontradas junto a esse levantamento foram identificados 26 instrumentos coletores de dados. Em algumas das produções foram encontradas mais de um instrumento de pesquisa, justificando, dessa forma, a quantidade sinalizada no gráfico 04 (143), assim, quando somados os números dos instrumentos, obtém-se um número superior à quantidade de pesquisas analisadas (61 trabalhos), fato este que ocorre pela utilização combinada dos instrumentos.

GRÁFICO 04: Instrumentos utilizados na coleta dos dados



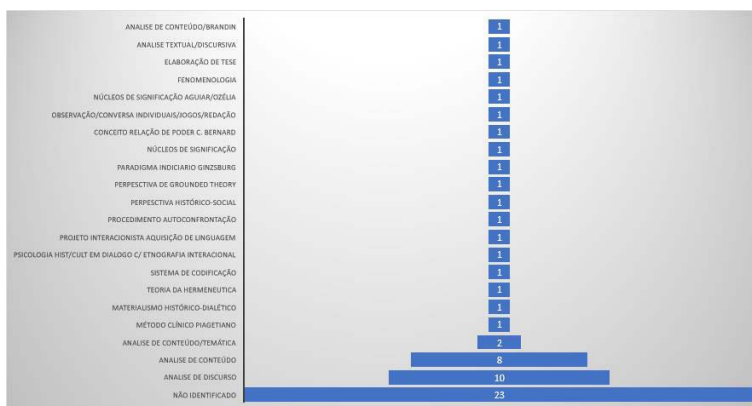
Fonte: elaborado pelos autores

Os dados relevam a importância atribuída à análise documental (21) junto ao levantamento. Este tipo de instrumento fez-se presente em 1/3 de

todas as produções elencadas nessa pesquisa. Outro destaque é a utilização das entrevistas (20) e entrevistas semiestruturadas (15), que se totalizadas em conjunto, alcançariam um percentual ligeiramente superior a 57%, ou seja, estes dois instrumentos fizeram-se presente na maioria dos achados nessa pesquisa. Já as observações (17) foram instrumentos utilizados em aproximadamente 28% do quantitativo das pesquisas ora analisadas.

Entre os trabalhos analisados, 18 deles foram diagnosticados com a presença de um procedimento sistemático dos dados (gráfico 05). Já as análises de conteúdo (8) e de conteúdo temático (2) foram encontradas explicitamente na redação dos trabalhos analisados. A principal forma de análise utilizada pelos autores para os filtros utilizados nesse levantamento foi a análise de conteúdo (10).

GRÁFICO 05: Métodos de análise dos dados



Fonte: elaborado pelos autores

Por fim, o número de 23 trabalhos com identificação desconhecida para a análise dos seus dados brutos, surpreende percentualmente, já que aproximadamente 38% dos 61 trabalhos não evidenciaram de forma clara a lapidação de seus dados em informações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão de literatura e meta-análise realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações permitiu apreender e apresentar as teses e dissertações existentes neste banco de dados com o que diz respeito à temática escolhida. Ademais, os resultados obtidos e as discussões realizadas

ao longo do trabalho proporcionaram a identificação do perfil da produção acadêmica entre janeiro/2010 e dezembro/2020, disponibilizando consideráveis e expressivas contribuições para o entendimento e desenvolvimento da pesquisa científica na temática sobre a subjetividade do professor da alfabetização.

Nesse sentido, é conveniente sintetizar os principais achados da pesquisa. Por um lado, evidenciou-se a predominância das dissertações (41) sobre as teses (20), e que o número de trabalhos acadêmicos publicados na BDTD teve pico em 2015, com 10 produções, entretanto, por outro lado, a média de publicações no recorte temporal estabelecido é de 5,5 pesquisas por ano, número, como já afirmado, extremamente baixo para a quantidade de publicações para aquisição de títulos de altos níveis (mestre e doutor), e que indica a baixa acolhida e inconstância da temática nas universidades e de estudos voltados para esse viés.

Além disso, foi verificado que 35 dos trabalhos que emergiram de nossa busca, correspondente a pouco mais de 57% dos trabalhos, estão concentrados em instituições localizadas na região sudeste do Brasil (São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro – não havendo registro de trabalhos no Espírito Santo) enquanto 14 estados nacionais não apresentaram qualquer tipo de pesquisa desta temática.

Quanto aos autores, observou-se que Vigotski (12), Lacan (9) e Freire (7) apresentaram maior recorrência entre os referenciais teóricos utilizados. É interessante informar que apenas 4 das 40 dissertações, ou seja 1%, fizeram uso de Edgar Morin em seus arcações teóricas, o que indica uma certa lacuna, mas também uma epistemologia com potencial de exploração e aplicação nas Ciências Sociais, sobretudo na Educação.

Ainda, a maior parte dos trabalhos (85%) utilizou a abordagem qualitativa, o que parece se configurar como um padrão metodológico de pesquisas do campo educacional. Assim como também as entrevistas (20 entrevistas e 15 entrevistas semiestruturadas), a análise documental (21) e a observação (17) têm demonstrado sua supremacia em relação aos instrumentos metodológicos usados na pesquisa em Educação. É, de certa maneira, preocupante que 23 dos trabalhos não apresentem de maneira objetiva qual foi o método de análise de dados, afinal, o desenvolvimento de uma pesquisa deve, para fins de manutenção do seu caráter científico, seguir uma rigorosidade técnica para tal contemplação. Nesse raciocínio, a etapa de análises dos dados também deve seguir igual rigorosidade, amparada em

mecanismos consistentes e validados em meio acadêmico e demonstrada de forma clara na redação final da pesquisa.

A possibilidade de existência de teses e/ou dissertações não elegidas com as palavras-chave aderidas, bem como a não utilização de outras bases de dados e de outras tipologias de publicações, tais como artigos científicos, anais de congressos, livros e capítulos de livros ou gênero dos pesquisadores, configuram algumas das limitações desta revisão, mas também representam as tantas possibilidades de pesquisas futuras para complementação e acréscimo de elementos inerentes ao tema aqui abordado, para desta forma, propiciarem uma melhor compreensão sobre a configuração dessa temática que recebe imissões de diversos campos de conhecimento, como da Psicologia, por exemplo.

Por fim, conclui-se, com base nas produções analisadas, a imprescindibilidade de pesquisas que façam uso da teoria do Pensamento complexo de Edgar Morin aplicada à Educação e, em específico, ao professor alfabetizador e sua subjetividade no fazer pedagógico, como um caminho possível para promover condições significativas de alfabetização, o que é um desafio a ser vencido.

REFERÊNCIAS

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

CAMPOS, C. J. G. Metodologia qualitativa e método clínico qualitativo: um panorama geral de seus conceitos e fundamentos. *In*: Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos, 2, 2004, São Paulo. **Anais eletrônico...** Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004, s/p.

CARLESSO, J. P. P. **Os reflexos da aplicação de um planejamento interdisciplinar no ensino de Ciências no 1º ciclo de alfabetização**, 2015. 159 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde, RS, 2015. Disponível em: < <https://url.gratis/C45XY3> >. Acesso em 07 mai 2021.

CARVALHO, B. **Ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental**: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica, 2019. 277 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade

Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2019. Disponível em: < <https://url.gratis/KVlkiG>>. Acesso em: 06 mai 2021

DIAS, E. T. D. M. Subjetividade, Docência e Adolescência: Impactos no Ato Educativo. **CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto**, 2008.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, 23(79),257-272, 2002 Disponível em < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300013&script=sci_arttext > Acesso em 06 mai 2021

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994

FURLAN, A. Regiões geoeconômicas – Divisão do Brasil por critérios econômicos. **Uol Educação**, s/d. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/regioes-geoeconomicas-divisao-do-brasil-por-criterios-economicos.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 05 mai 2021.

MENARBINI, A.; TAVARES, M. Educação infantil brasileira: influências e contextos. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 230-248, dez. 2019a. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/780/73>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

_____. O direito das crianças à alfabetização: um desafio na educação brasileira. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 7, jan./jun. 2019b. Disponível em: <https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5616/2770>. Acesso em: 20 jul. 2021

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo – Ed. Universidade Estadual Paulista, 1996.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.), **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médica, 1996.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade** – 5ª ed. – Porto Alegre: Sulina, 2012. 309p.

_____. **Introdução ao pensamento complexo** – 5ª ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015. 120p.

_____. **A cabeça bem-feita** – repensar a reforma, reformar o pensamento – 26ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MUNHOZ, M. M. **Aspectos psicodinâmicos e adaptativos do professor na relação com seus alunos do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede pública: um estudo exploratório**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-05032015-154303/>> . Acesso em: 06 mai 2021.

PETRAGLIA, I. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. 13. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22.ed. São Paulo. Cortez, 2004.

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO EM SAÚDE MENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

RENATA RAMOS DE SANTANA

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, renataramosneuro psicologia@gmail.com;

RESUMO

Este artigo trata-se de uma proposta de formação em saúde mental na primeira infância para profissionais da atenção básica à saúde a partir do uso da tecnologia da informação. A proposta foi elaborada dentro das atividades do mestrado acadêmico cursado pela autora. Neste trabalho apresentaremos o percurso de criação dentro da própria construção do conhecimento bem como o processo metodológico para facilitação da formação. Este artigo é resultado de um semestre voltado à temática da tecnologia da informação em uso na docência. Quanto ao referencial teórico nos alinhamos à teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. Verificamos, ao final do semestre a possibilidade de atender às necessidades dos profissionais da atenção básica no tocante à formação. Especialmente no atual contexto de pandemia em que as tecnologias são potentes para facilitar o processo contínuo e permanente de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: tecnologia da informação, educação em saúde, aprendizagem significativa.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma proposta de ensino-aprendizagem significativa possível a partir da formação em saúde mental na primeira infância. A experiência em relato teve seu início quando das aulas do mestrado acadêmico acerca do ensino-aprendizagem no tocante à educação em saúde através do uso das tecnologias da informação. Neste sentido, diferentes teorias e estilos de aprendizagem pautaram as reflexões permitindo que posteriormente a elaboração da proposta bem como a prática docente remota se tornassem uma realidade.

Deste modo, foi pertinente compreender como profissionais da atenção básica na Estratégia de Saúde da Família (ESF) têm tido dificuldades na realização do cuidado frente às demandas de saúde mental na primeira infância, tão comuns à rotina de cuidado nas unidades de saúde básicas.

Neste sentido, faz-se necessário abordar a temática da primeira infância e pensar processos formativos para que esses profissionais, investindo em conhecimento.

Para isso, faz parte da construção a compreensão da primeira infância. Segundo Abuchain (2016) esta etapa inicial de vida abrange desde o nascimento até os 6 primeiros anos de vida. Destaca-se esta fase, justamente pela riqueza de potencial para aprendizado, desenvolvimento cerebral, da personalidade, da sociabilidade, dos afetos e da abertura ao sujeito em suas limitações e habilidades. A vivência deste momento gera impactos importantes nos demais marcos do desenvolvimento e, em se tratando de saúde mental, até o resto da vida, conforme apontado por Marini (2017). É nesta etapa que os fatores protetores como o vínculo familiar e o acesso aos serviços, cuidados e recursos em saúde são essenciais. É também neste período, porém que os fatores considerados de risco, tais como problemas de saúde e na dinâmica familiar, desnutrição e falta de acesso aos cuidados profissionais, costumam deixar na criança efeitos traumáticos duradouros e permanentes ou com sintomas intermitentes.

“A criança é um sujeito cujo processo saúde-doença é determinado socialmente, ou seja, a criança pertence a um grupo social representado por sua família e suas condições de vida interferem em seu perfil epidemiológico. Essa compreensão, ao longo dos anos, não fazia parte das políticas sociais, assim como o Estado não se responsabilizava pela saúde infantil.” (DA SILVA, 2014, p.11).

Apesar desta nova disposição do cuidado, há segundo Marini et al (2017) ainda muito o que investir na clínica precoce na primeira infância no Brasil, uma vez que a atenção e os procedimentos encontram-se direcionados especialmente aos sintomas e menos no desenvolvimento da criança em suas aquisições e plasticidades enquanto potencial.

É neste sentido que Franco (2007) releva a intervenção precoce como representante desta preocupação intencional em intervir no desenvolvimento, ainda muito cedo, em crianças com percurso do desenvolvimento global afetado em algum nível. Ele ainda pontua a necessidade de profissionais e saberes múltiplos se ocuparem de tal perspectiva aliando-se à família e ao contexto de vida da criança.

Marini et al (2017) ainda verificou que a intervenção precoce no Brasil encontra-se centrada na criança enquanto sintoma e necessidade de reabilitação, ainda distantes do ciclo criança-família-comunidade. Deste modo, a literatura nacional tem carecido da atualização profissional na área bem como de investimentos em pesquisas para incidir sobre o tema.

Paula et al (2015) destaca que no Brasil, estima-se que 13% da população infantojuvenil tem algum diagnóstico relacionado às questões de saúde mental com sintomas passíveis de cronicidade. Destes, menos de 40% receberam algum tipo de tratamento nos anos que antecederam a referida estimativa.

Desta forma, a estimulação precoce, além de permitir que a criança responda melhor aos estímulos que recebe, conforme intervenção externa, em acordo com sua plasticidade neuronal potencializada nesta fase, visa também o fortalecimento da autoconfiança, autoestima e desenvolvimento das relações com a família e a comunidade. Permitindo a construção de um adulto mais bem adaptado socialmente e, conseqüentemente mais saudável.

Segundo Bee (2011, p.424), a relação complexa entre os fatores de proteção e de risco tem se tornado uma marca registradas nos estudos acerca da psicopatologia do desenvolvimento. As combinações entre fatores podem fornecer o caminho para a intervenção necessária, conforme singularidade de cada caso e considerando as mudanças concomitantes e inerentes ao processo de evolução na primeira infância. Estas transformações podem sofrer readaptações, conforme acompanhamento, como é o caso de crianças que se isolam, por exemplo. Ao ter acesso ao cuidado em saúde mental, essa realidade pode ser mudada. Do contrário, tal comportamento, ora momentâneo, pode chegar a fazer parte da apresentação de sua personalidade.

Estas considerações são resultado da ampliação dos estudos e os movimentos sociais em prol da saúde pública e equipamentos de cuidado

oriundos da Reforma Psiquiátrica foram criados, abrangeu também a população infanto-juvenil. Neste sentido, os CAPSi (Centros de Atenção Psicossocial Infantil) foram criados, de acordo com a Portaria nº 336/2002, com base na Lei nº 10.216/2001, como unidades de saúde regionais, com equipe multidisciplinar e atenção integral à saúde da criança e do adolescente com sintomas de crise mental.

Entenda-se crise como uma condição psíquica em que a criança se encontra impossibilitada de ser inicializada ou de dar continuidade nas suas questões psíquicas, emocionais e sociais ou até mesmo de estabelecer novos vínculos nestes sentidos. O Ministério da Saúde (2013) considera que a crise é geradora de sofrimento e a intervenção em saúde mental deve se voltar para ele.

É interessante relevar que os modos de sofrimento, segundo afirma Rocha (2006), da criança nem sempre são análogos ao de um adulto também em crise, uma vez que há dificuldades de a criança entender seu lugar no mundo, em perceber mudanças em seu comportamento e no transmitir através da fala suas dores, recorrendo ao choro, ao xixi na cama, à agressividade bem como nas mudanças em suas relações sociais, dando formas mais concretas as representações de seu estado interno.

Neste sentido, Dias da Costa et al (2015) destacando a realidade nordestina, reforça a necessidade de maior atenção ao desenvolvimento infantil integral na atenção básica, destacando a iniquidade à saúde pelo número baixo de consultas e demandas não abraçadas em sua integralidade até mesmo antes do primeiro ano de vida. Assim, sugere que os serviços básicos de atenção reconheçam a população infantil com sendo uma de suas prioridades.

Para isso, por sua vez, é necessário atentar às dificuldades de manejo em saúde mental pela ESF, justamente devido à limitações na formação. Para Souza; Amarante; Abrahão (2019) as ações psicossociais realizadas hoje no Brasil demandam uma nova configuração dos serviços, sugerindo que a articulação entre esta equipe e a outra especializada é uma potência, devido à capilaridade da ESF no território. Este desafio é, segundo os autores, estimulante para a elaboração de novas tecnologias e práticas de cuidado. Para isso, é reforçada a lógica de outros estudos que solicitam ajustes no apoio matricial, educação permanente e qualificação profissional. (OLIVEIRA et al. 2017) (TANIGUCH, 2018).

A partir de toda esta compreensão acerca da primeira infância e das necessidades para realização do cuidado, incluindo os processos formativos

de construção do conhecimento, tivemos como objetivos pedagógicos de nossa proposta formativa:

- Promover a formação em saúde mental infantil aos profissionais da atenção básica de saúde;
- Estimular a promoção em saúde mental infantil na Rede de Atenção à Saúde;
- Proporcionar ao trabalhador um espaço virtual de acolhimento para dirimir dúvidas e aumentar o conhecimento em saúde mental.

Além dos objetivos considerados pedagógicos, destacamos os objetivos da aprendizagem com base na taxonomia de Bloom (FERRAZ, 2010).

Ferraz (2010) destaca a riqueza da formação hierárquica da aprendizagem por Bloom enquanto embasamento para planejar uma formação, o que é indispensável para aumentar o nível de profundidade da construção do conhecimento, destacando a importância do planejamento pedagógico adequado. Para isso, pautado em conteúdos e estratégias na formação.

Assim, no presente projeto, destacamos a partir de Bloom, a necessidade de comprometimento efetivo do profissional em formação (aprendiz) em três aspectos:

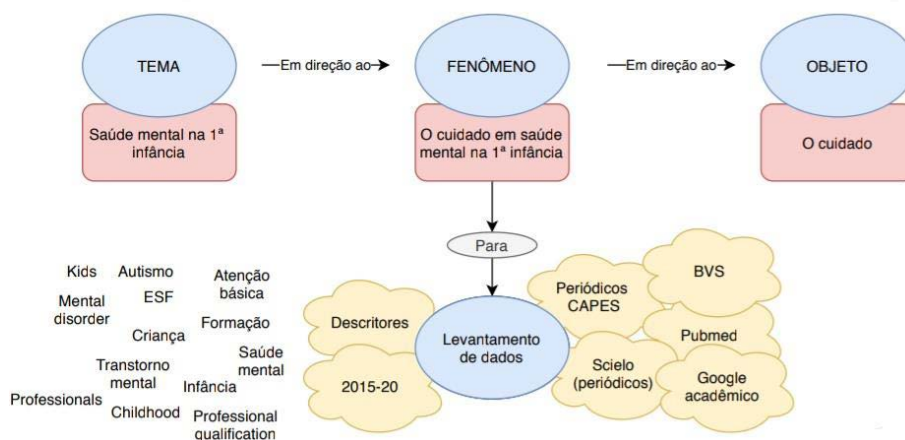
1. *cognitivo*, quando da disposição para aprender e dominar um novo conhecimento dentro da temática da saúde mental na infância, desenvolvendo-se intelectualmente e aprimorando seu procedimento enquanto potencializa suas habilidades;
2. *afetivo*, quando o profissional (aprendiz) coloca afeto, sentimento em suas atitudes e manejos, esboçando responsabilidades não apenas em intervir em saúde, mas em exercer seu papel social como profissional da atenção básica e da clínica ampliada e humanizada;
3. e, *psicomotor*, quando do desenvolvimento das habilidades físicas e relacionais específicas ao cuidado com a criança em demanda de saúde mental, abrangendo a importância da comunicação não-verbal neste cuidado bem como dos aspectos perceptivos no tocante aos primeiros acolhimentos.

METODOLOGIA

Sobre a metodologia, inicialmente foram considerados textos acerca das teorias da aprendizagem, dos estilos de aprendizagem e da educação permanente em saúde. Esses temas estarão presentes em nossa discussão

pautando a importância da educação continuada em saúde em acordo com as necessidades dos profissionais por aperfeiçoamento constante para realização do cuidado à criança com necessidades em saúde mental.

Além disso, foi realizada uma busca através de descritores nas bases de dados e essa busca deve ser contínua e permanente quando da formação propriamente dita. Segue o mapa ilustrativo.



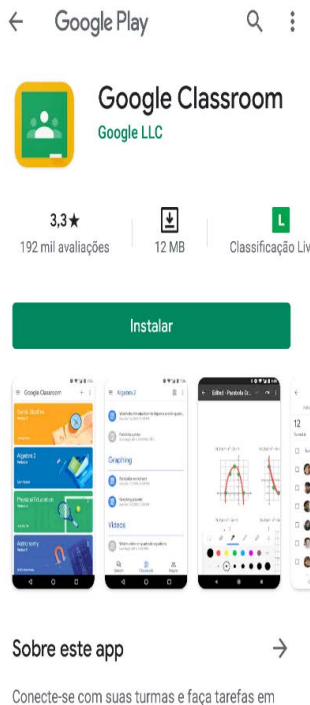
Quando da formação propriamente dita, o profissional facilitador do processo deve apresentar a proposta às unidades dos Programas de Saúde da Família. Conforme interesse em participar do projeto, serão realizados os acordos éticos bem como acerca dos procedimentos.

Inicialmente, serão realizados alguns encontros com os profissionais a fim de verificar os conhecimentos preexistentes emergidos dos profissionais acerca do tema saúde mental na infância, e em seguida, para discutir sobre o mesmo e a necessidade de formação e educação contínua. Neste momento, será viabilizada a pesquisa-ação a fim de pautar a intervenção educativa propriamente dita com a utilização do aplicativo com os aprendizes.

Neste sentido, um aplicativo em desenho de interfaces como recurso educativo será desenvolvido pelo profissional formador. E os profissionais em formação poderão contribuir para complementar tal recurso.

Como proposta de uso da tecnologia de informação no nosso cenário, teremos o uso de ferramentas para encontros síncronos e assíncronos para problematização também de acesso a dispositivos móveis para facilitar as trocas de informações. Segue o passo a passo para a criação de sala em ambiente virtual de aprendizagem de acesso gratuito.

Passo 1



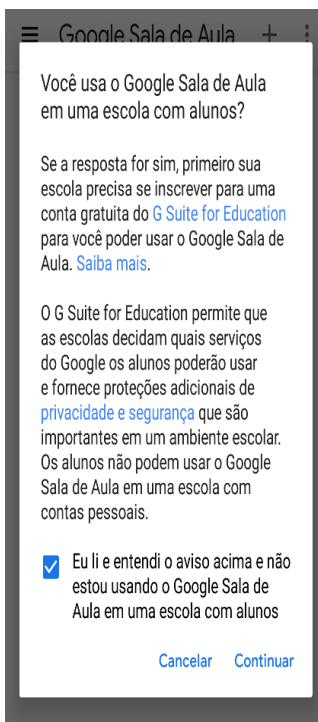
Passo 2



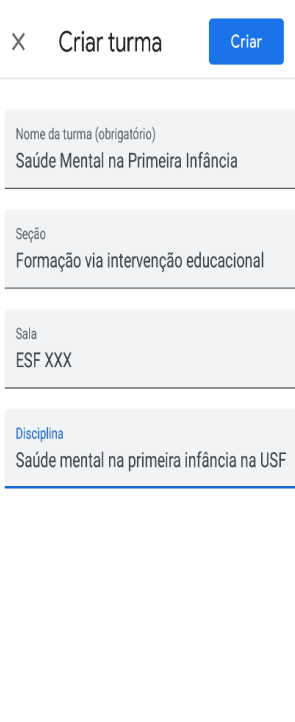
Passo 3



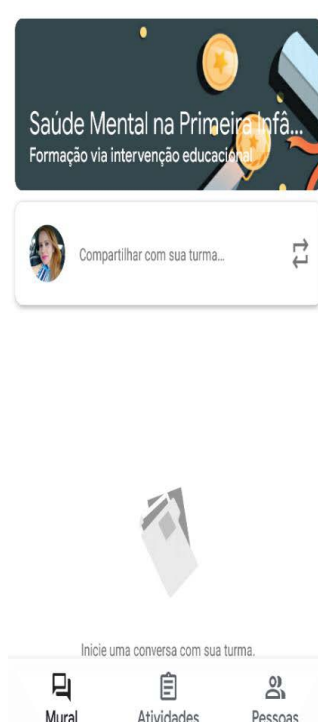
Passo 4



Passo 5



Passo 6



Passo 7

Professores 



Renata Ramos Santana

Alunos 



Adicione os alunos ou informe para eles o código da turma: zghlcoq



Mural



Atividades



Pessoas



Mural



Atividades



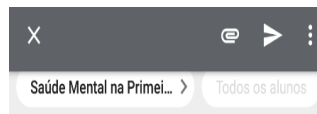
Pessoas

Passo 8



Você ainda não criou atividades

Passo 9



Pergunta

Qual sua expectativa sobre o curso? Como você entende a necessidade desta disciplina?

Instruções

Responder as perguntas.

Pontos 100

Data de entrega qua, 5 de ago X Hora (opcional)

Tópico Nenhum tópico

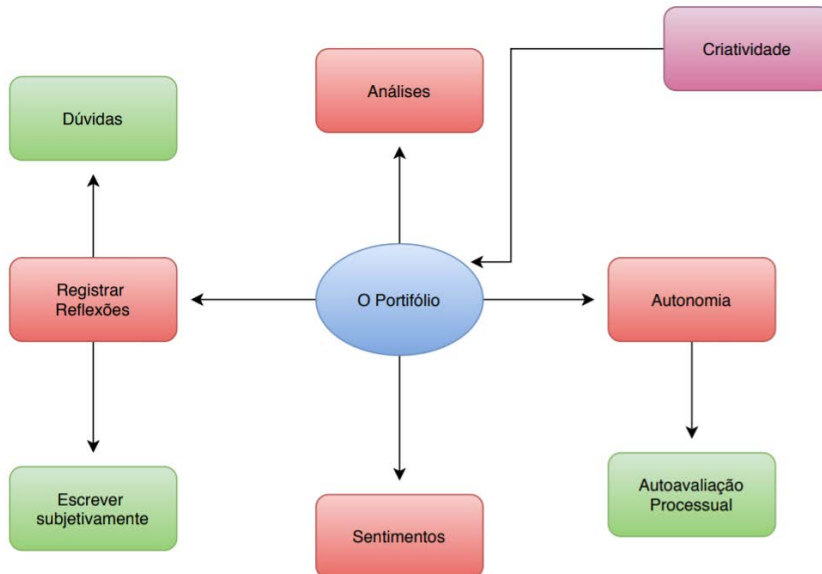
Resposta curta ▾

Assim, será possível através do *Google Classroom*:

- centralizar as atividades materiais e feedbacks;
- convidar outros professores para colaborar;
- postar avisos no mural;
- inserir materiais,;
- postar atividades e agenda (com entrega programada);
- enviar feedbacks das atividades entregues;
- criar fóruns de discussão.

Trata-se de conseguir elaborar um recurso que seja útil e aplicável para: dirimir dúvidas, apresentar informações e conhecimento técnicos, promover saúde mental ao trabalhador (conforme espaço para acolhimento), estimular o diálogo acerca do tema, orientar sobre os manejos para o acolhimento da criança e da família bem como sobre os devidos encaminhamentos.

Além disso, serão elaborados portfólios em formato de mapa mental ou conceitual a fim de sintetizar cada etapa do aprendizado pessoal e singular, conforme modelo abaixo:



Importante destacar ainda dentro da metodologia da formação, o papel do professo/mediador no cenário de aprendizagem referenciado em Ausubel (2000) e Souza (2015), conforme o processo de significar a aprendizagem:

- Facilitará o contato dos profissionais da ESF com os temas concernentes com saúde mental e o desenvolvimento psíquico da primeira infância bem como a lidar com a ferramenta de interfaces.
- Convocará à participação os profissionais na construção do conhecimento e no direcionamento das necessidades da unidade de saúde e da população adscrita ao território de saúde, estimulando os aprendizes a se colocarem de modo autônomo, crítico, criativo e responsável pelo próprio aprendizado, de modo autorregulado.

A infraestrutura do ambiente para formação será inicialmente presencial na própria unidade básica de saúde, em conformidade com o que a mesma dispor. Serão utilizados, neste momento, rede de acesso à internet, celulares, um notebook, equipamento para reprodução de slides e uma sala com cadeiras para os participantes.

Na fase de pós elaboração do software, cada participante deve acessar de seu smartphone com sua rede própria de internet o aplicativo para dar

continuidade ao processo de ensino-aprendizagem em saúde mental para a primeira infância.

Quanto à forma de participação do aluno (e profissional da saúde), por sua vez, participará do processo de formação e aprendizagem na própria unidade de saúde em que estiver atuando.

A infraestrutura do ambiente para formação será inicialmente presencial na própria unidade básica de saúde, em conformidade com o que a mesma dispôr. Serão utilizados, neste momento, rede de acesso à internet, celulares, um notebook, equipamento para reprodução de slides e uma sala com cadeiras para os participantes.

Na fase de pós elaboração do software, cada participante deve acessar de seu smartphone com sua rede própria de internet o aplicativo para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem em saúde mental para a primeira infância.

Conforme seja finalizada a elaboração do aplicativo de interfaces, de forma coletiva e cooperativa, o profissional da ESF passa a acessar o espaço de aprendizagem virtual de qualquer lugar, a qualquer hora. Além disso, haverá discussão de temas ou casos on-line e, ainda, a possibilidade de aprender conteúdos disponíveis no aplicativo e tirar dúvidas.

Sobre o processo avaliativo, o aprendiz será avaliado em seu processo conforme:

- participação nas discussões presenciais iniciais;
- colaboração para elaborar o conteúdo do aplicativo;
- manejo do mesmo (pontuando sobre autorregulação numa das sessões de aprendizagem virtual).

A avaliação será conjunta, ou seja, entre o professor-facilitador e a turma de alunos participantes.

Ainda, serão discutidos casos clínicos bem como discutiremos as práticas propriamente ditas, serão feitas leituras de material concernente à formação e atividades serão realizadas e discutidas quando da avaliação conjunta.

Vale destacar que nosso público-alvo serão profissionais que atuem no Programa de Saúde da Família através da Estratégia de Saúde da Família com nível técnico ou superior em cidade do estado de Pernambuco, de ambos os sexos, sendo eles médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem e agentes comunitários de saúde, tanto do quadro efetivo de funcionários

quando dos contratados e com no mínimo 6 meses de atuação no Programa, maiores de 18 anos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre os resultados esperados, ou seja, acerca daquilo que se pretende desenvolver no aprendiz, pensamos em competências e habilidades. Espera-se, conforme formação realizada e continuada, que os profissionais da Estratégia de Saúde da Família participantes aprendam mais sobre saúde mental e seus determinantes bem como acerca do desenvolvimento mental na primeira infância. Assim, desenvolvam competências e habilidades para:

- acolher a criança com demanda de saúde mental;
- acolher a família da criança;
- avaliar as necessidades de cuidado em saúde da criança;
- avaliar as necessidades de cuidado em saúde da família;
- pondere fatores de risco e de proteção;
- realize encaminhamentos assertivos;
- promova saúde;
- previna agravos;
- dê continuidade aos cuidados em saúde, conforme demanda.

Para isso, nos embasaremos na Teoria da Aprendizagem Significativa do psicólogo David Ausubel. Neste sentido, uma vez que se trata de profissionais da área da saúde, ao trabalharmos através do presente projeto sobre saúde mental, releva-se:

- O conhecimento prévio do aluno;
- A potencialidade do material;
- A disposição do aprendiz em aprender.

“O processo educativo está na condição de o homem não ter todo o conhecimento que quer e descobrir que é preciso elaborar e investir, constantemente, na sua atuação no mundo, assimilar novos conhecimentos e atualizar seus saberes.” (SOUZA et al, 2015).

Atualizando os saberes que já existem nesses profissionais a medida em que transforma a realidade, o profissional pode ser transformado por ela.

Para Ausubel (2000) novos conhecimentos são construídos quando da relação entre um material chamado por ele de Significativo, entenda-se

interessante, para o aluno/aprendiz e os seus conhecimentos prévios. Souza et al (2015) releva que é a partir desta relação que o aluno/aprendiz passa a elaborar Significados novos e únicos, favorecendo a referida Aprendizagem Significativa.

Além dessa corrente teórica da aprendizagem relacionada aos estilos de aprendizagem, relevando as singularidades dos conhecimentos de cada aprendiz, temos de destacar também a necessidade de educação permanente.

Silva (2020) e Gonçalves (2019) destacam considerações entre a educação permanente em saúde para o cuidado de crianças e adolescentes, entre elas:

- Necessidade de estudos;
- Estímulo à construção do conhecimento;
- Revisitar permanentemente as práticas em saúde;
- Desafio do processo de trabalho e da estrutura em saúde pública;
- Relação da IES com a comunidade;
- O problema da formação.

Consequentemente, espera-se que eles aprimorem seus conhecimentos e manejos com crianças pequenas em demandas de saúde mental bem como com suas famílias, promovendo saúde e, consequentemente, prevenindo agravos.

Além disso, que os Programas de Saúde da Família tornem-se referência em acolhimento de tal demanda, potencializando o bom andamento dos fluxos de cuidado na Rede de Atenção à Saúde. Evitando assim, contrangimentos e equívocos quando das avaliações e encaminhamentos e, garantindo o cuidado assertivo, ampliado e humanizado em saúde mental na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, entende-se a necessidade presente de investimento nos estudos em educação em saúde sobre a temática na atenção primária no Brasil bem como de mais suporte para a promoção de saúde mental infantil na primeira infância pela ESF. Este estudo pretende tornar interessante a parceria da pesquisa em universidade pública com os profissionais atuantes no cuidado a fim de promover saúde mental na infância de qualidade e seguir aprimorando a aprendizagem significativa e permanente dos profissionais e aprendizes em constante formação.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, et. al. Importância dos vínculos familiares na primeira infância : estudo II / Comitê Científico do Núcleo pela Infância. 1ª ed., Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV, 2016.

AUSUBEL D. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Plátano Edições Técnicas, Lisboa, 2000.

BEE, H. A Criança em Desenvolvimento. Artmed. Ed 12, Porto Alegre, 2011.

BRANQUINHO, I. D.; LANZA, F. M. Saúde da criança na atenção primária: evolução das políticas brasileiras e a atuação do enfermeiro. Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro, v. 8, p. 1–11, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento? / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde – Brasília : Ministério da Saúde, 2018.

DA SILVA, R. M., VIERA, C. S. Acesso ao cuidado à saúde da criança em serviços de atenção primária. Revista Brasileira de Enfermagem, 2014.

DIAS DA COSTA, J. S. et al. Características das crianças menores de cinco anos atendidas em serviços de atenção básica em dois municípios do nordeste brasileiro. Revista Brasileira de Saude Materno Infantil, v. 15, n. 1, p. 33–46, 2015.

GONCALVES, C. B. et al . A retomada do processo de implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde no Brasil. Saúde debate, Rio de Janeiro, v. 43, n. spe1, p. 12-23, Aug. 2019 .

FATORI, D. et al. Prevalência de problemas de saúde mental na infância na atenção primária. Ciencia e Saude Coletiva, v. 23, n. 9, p. 3013–3020, 2018.

FERRAZ, A. P. C. M., BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Revista Gestão da Produção*, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FRANCO, V. Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. *Revista Interação em Psicologia, Paraná*, v.11, p.113-121, 2007.

MARINI, B. P.; LOURENÇO, M. C.; DELLA BARBA, P. C. Revisão Sistemática Integrativa da Literatura sobre Modelos e Práticas de Intervenção Precoce no Brasil. *Revista Paulista de Pediatria*. v. 35, p.456-463, 2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Política Nacional de Atenção Básica. Brasília, 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Cadernos de Atenção Básica - Saúde Mental. Brasília, 2013.

OLIVEIRA, E. C. et al. O cuidado em saúde mental no território: concepções de profissionais da atenção básica. *Escola Anna Nery*, v. 21, n. 3, p. 1-7, 2017.

PAULA, C. S.; COUTINHO, E. S; ROHDE, L. A.; MIGUEL, E. C; BORDIN, I. A. Prevalence of psychiatric disorders among children and adolescents from four Brazilian regions. *Rev Bras Psiquiatr*. n. 37, v. 2, p.178-179, 2015.

PENIDO, C. M. F.; PASSOS, I. C. F.; ANDRADE, I. C. Saúde mental e estratégia de saúde da família: uma primeira experiência de aproximação. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 8, n. 2, p. 258-268, 2015.

PORTARIA Nº 336/2002. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt0336_19_02_2002.html

SILVA, Claudia Brandão Gonçalves, Scherer, Magda Duarte dos Anjos. A implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde na visão de atores que a constroem. *Interface (Botucatu)*. 2020; 24: e190840.

SOUZA, A. C.; AMARANTE, P. D.; ABRAHÃO, A. L. Inclusão da saúde mental na atenção básica à saúde: estratégia de cuidado no território. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 72, n. 6, p. 1757-1763, 2019.

SOUZA, A. T. O., et al. A utilização da teoria da aprendizagem significativa no ensino da Enfermagem. Revista Brasileira de Enfermagem. v. 68, n. 4, Brasília, 2015.

TANIGUCHI, T. G. (Des)enCAPSulando: os agentes comunitários de saúde e o cuidado da pessoa com transtorno mental. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, p. 1–143, 2018.

TECNOLOGIA E CURSO DE PEDAGOGIA: DESAFIOS E RUPTURAS EM UM PROCESSO DIÁLOGICO PLURAL

CARLA SARLO CARNEIRO CHRYSÓSTOMO

Mestre em Educação Superior UNINI PUERTO RICO, ISEPAM e e-mail: carlasarlo@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo verificar a importância da educação híbrida no processo de ensino aprendizagem contemporânea, para aprendizagem autônoma; através de questionário virtual. O objeto de estudo práticas pedagógicas. O tema ensino híbrido. O público alvo são alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Os Objetivos Específicos são: Apresentar a importância do ensino híbrido nos Cursos de Formação de Professores; Conceituar educação híbrida; Elencar as modalidades da Educação Híbrida; Citar as vantagens do ensino híbrido, diante do papel do professor e do aluno; Destacar desafios discentes e rupturas no processo educacional no Curso de Pedagogia. O problema de pesquisa envolve o porquê dos alunos do Curso de Pedagogia resistirem tanto ao ensino híbrido. A metodologia caracteriza-se como bibliográfica, por pesquisar em fontes teóricas, quali-quantitativa, exploratória e explicativa, pelo fato de buscar a construção de um conhecimento novo, coletar informações a partir de materiais de caráter científico, de interpretar a natureza subjetiva do fenômeno ensino híbrido, por utilizar como instrumento da coleta de dados questionário virtual no *google forms*, com questões objetivas e claras, aplicado, em 2021.1, a 66 alunos do 7º período, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) no município de Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil. O aporte teórico utiliza autores como: Sabbag (2018), Moran (2015), Bacich e Moran (2018), Silva (2019), Coscarelli e Ribeiro (2011), Libâneo (2010), Pimenta (2011), dentre outros.

Palavras-chave: Ensino Híbrido, Práticas Pedagógicas, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

No contexto atual, formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio das escolas, dos educadores e de toda a sociedade civil, tendo em vista a inserção da tecnologia cada vez mais frequente no cotidiano.

O objetivo desta pesquisa é verificar a importância da educação híbrida no processo de ensino aprendizagem contemporânea, para aprendizagem autônoma; através de questionário virtual. Tem como objeto de estudo práticas pedagógicas e o tema ensino híbrido. O público alvo são alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 13) afirmam que “formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação”. O ensino na Sociedade da Informação não pode se esquivar dos avanços tecnológicos que assolam o cotidiano. Portanto, faz-se necessário o estudo desse tema.

Os Objetivos Específicos são: Apresentar a importância do ensino híbrido nos Cursos de Formação de Professores; Conceituar educação híbrida; Elencar as modalidades da Educação Híbrida; Citar as vantagens do ensino híbrido, diante do papel do professor e do aluno.

Tem como problema o questionamento: Por que os alunos do Curso de Pedagogia resistem tanto ao ensino híbrido? As hipóteses estão organizadas nas seguintes premissas: Ensino engessado nos modelos prontos e determinados pelo professor; Não aceitação da tecnologia como ferramenta pedagógica.

Esse trabalho bibliográfico, por pesquisar em fontes teóricas, caracteriza-se como quali-quantitativo, exploratório e explicativo, pelo fato de buscar a construção de um conhecimento novo, coletar informações a partir de materiais de caráter científico, de interpretar a natureza subjetiva do fenômeno ensino híbrido, por utilizar como instrumento da coleta de dados questionário virtual no *google forms*, com questões objetivas e claras, aplicado, em 2021.1, a 66 alunos do 7º período, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) no município de Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 114) “[...] cada ciência, em particular, focaliza sua atenção sobre determinados aspectos, delimitados por parâmetros,

estudando os fenômenos mais importantes neles contidos, ou seja, explorando uma amplitude limitada de coisas, [...]”.

O ensino híbrido no curso de Pedagogia e suas implicações

Colégio Rio Branco (2020) destaca que as revoluções tecnológicas que surgiram no século XXI transformaram a comunicação e as formas de acesso a conteúdo e informações fazendo a escola deixar de ser transmissora de conteúdo. Dessa forma, “Diante das consideráveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem, nós educadores buscamos estratégias de ensino focadas na integração do saber e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva interdisciplinar” (COLÉGIO RIO BRANCO, 2020, p. 100). Diante desse universo, a escola busca eixos interdisciplinares e integradores através de projetos.

Barreto (2014) enfatiza que a docência tem sido reconfigurada para produzir resultados tendo como centro às tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas políticas educacionais. Dessa forma,

O desenvolvimento da tecnociência e, mais especificamente, das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), operando por relações sociais nas corporações da chamada “nova economia”, difundida por meio de celulares com conexão com a rede web, tablets, computadores etc., pode ser caracterizado como uma das novas fronteiras da indústria e de serviços, envolvendo novos usos da rede Web, como GOOGLE, Facebook, Twitter, YouTub etc. Em um intervalo incrivelmente curto de tempo, os referidos aparatos foram massificados em escala extraordinária (BARRETO, 2014, p. 29).

A referida autora explica que o uso social dos aparatos tecnológicos, cada vez mais se encontra revestido de inegável carga de fetiche, apagando o contexto histórico-político-social no modo de produção capitalista, pois as tecnologias são apresentadas como necessidade universal com uma revolução tecnológica, introduzindo na sociedade contemporânea um novo modo de relação entre os processos simbólicos associado a um novo modo de comunicar.

Sabbag (2018) explica que a escola não traz boas recordações quando avalia a sua própria aprendizagem. Portanto,

A aprendizagem limitada na escola fez com que organizações de todo tipo invistam há décadas em “treinamento e

desenvolvimento”. Diante desse fracasso, estranho que muitas organizações adotaram o paradigma das escolas ao criar setores dedicados a “universidade corporativa” (SABBAG, 2018, p. 149).

O referido autor destaca a necessidade de rever a educação que limita o desenvolvimento do aluno ressignificando práticas pedagógicas através do uso consciente da tecnologia.

Coscarelli e Ribeiro (2011) anuncia que o mundo contemporâneo trouxe desafios para a formação de cidadãos. Dessa forma,

Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação. Em plena Era do Conhecimento, na qual inclusão digital e Sociedade da Informação são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano (COSCARRELLI e RIBEIRO, 2011, p. 13).

As referidas autoras confirmam que a sociedade da informação no contexto atual desafia escolas, educadores e toda a sociedade civil com a exclusão digital ou o analfabetismo digital.

Silva (2019) reitera que a rotina escolar desencanta em um paradigma educacional alicerçado em um ensino uniforme, linear, monolítico, rígido, padronizado, desinteressante, mecânico e opaco. Assim,

A educação com essa rotina entediante vai perdendo seu encanto, seu poder de nos fazer mais humanos, civilizados. Na verdade, o sistema educacional tem sido um lugar de produzir excluídos, pessoas que vão perdendo sua autoestima e sua crença na capacidade de aprender, ou seja, a escola em vez de ensinar a aprender tem feito o contrário, ensina a aprender a não aprender. [...] (SILVA, 2019, p. 29).

O autor citado acima apresenta a urgência da escola se aproximar dos alunos através de práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades sem se limitar a cópia, repetição e memorização, afastando descobertas e inovações.

Libâneo (2010) afirma que o Curso de Pedagogia precisa formar um profissional preparado para atuar em vários campos educativos para atender as demandas socioeducativas contemporâneas. Portanto,

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *strictu sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários

campos educativos para atender demandas socio-educativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 38-39).

O referido autor explica que é necessário distinguir o pedagogo *stricto sensu* (amplo leque de prática educativa) do pedagogo *lato sensu*, em seu trabalho docente na sala de aula. Isso implica em um movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores.

Pimenta (2011) explica que tudo o que é histórico é mutável. E que durante a ditadura militar a educação sofreu impacto de discursos mais políticos do que técnicos em busca da criação de assembleias, reuniões e movimentos participativos. A Pedagogia é mais ampla do que à docência, pois a educação ocorre em instâncias que vão além da sala de aula. Não existe suporte teórico e conceitual que justifique a ideia de docência ampliada, descaracterizando a Pedagogia como campo teórico-investigativo, identificando-a com uma licenciatura.

Bacich e Moran (2018) corroboram trazendo para a discussão a importância de uma aprendizagem comprometida com a participação do aprendiz com práticas que incitem a curiosidade. Dessa forma,

São muitos os métodos associados às metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo. Nesse sentido, ao tratar de problematização, sala de aula invertida, sala de aula compartilhada, aprendizagem por projetos, contextualização da aprendizagem, programação, ensino híbrido, *design thinking*, desenvolvimento do currículo STEAM,¹ criação de jogos, entre outras, [...] (BACICH E MORAN, 2018, p. 18).

Os autores supracitados explicam que desenvolver metodologias ativas por meio das mídias e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação / TDIC nesse contexto social plural, busca reinterpretar concepções e princípios elaborados em um contexto histórico, sociocultural, político e econômico diferente do momento atual.

Mollica, Patusco e Batista (2015) corroboram com a referida temática explicando que a *web* mesmo tendo começado como um sistema baseado unicamente em texto, é possível verificar, hoje, os crescentes avanços que permitem tornar verdadeiras experiências multimídia. Portanto,

Teóricos da responsabilidade social da ciência da informação e dos aspectos sociais que essa área de conhecimento abrange defendem a necessidade de esse campo olhar para a sociedade e para o uso das informações do mundo. Em caráter específico, essa área forma uma teia de constructos para explicar os movimentos que permeiam o uso da informação (MOLLICA, PATUSCO e BATISTA, 2015, p. 64).

Os referidos autores destacam que o conhecimento é um bem coletivo compartilhado mudando a relação entre o saber e a força de trabalho, que priorizam o saber, a experiência, a habilidade, a afetividade, a capacidade de cooperar, comunicar e imaginar. O importante na construção não é a homogeneidade, mas a multiplicidade e diferenças em novas relações sociais, afirmando a autonomia e auto-organização da cooperação.

Práticas pedagógicas e os desafios contemporâneos

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) enfatizam que o papel ativo do professor no Modelo Híbrido é de *design* de caminhos, de atividades individuais e grupais, tornando-se um gestor e orientador de trajetórias coletivas e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora.

Vasconcellos (2019) apresenta a questão curricular em sua dimensão estrutural buscando uma forma em que a escola cumpra a sua função social de efetivar a aprendizagem crítica. Por isso,

[...] Os professores estão sendo constantemente confrontados com estas realidades, seja através de programas governamentais, publicações (livros e revistas que abordam a temática), programas de capacitação de mantenedoras, e até mesmo através dos livros didáticos que procuram se adaptar

às novas tendências. É preciso, pois, uma reaproximação entre a reflexão e a prática, a fim de propiciar uma formação crítica do professor também neste campo (VASCONCELLOS, 2019, p. 193).

O autor supracitado destaca a necessidade de uma prática significativa concreta que atenda a diversidade com novas propostas de ensino levando-se em conta o currículo oculto, enfatizando conteúdos procedimentais e atitudinais no desenvolver de habilidades e competências.

Sabbag (2018) afirma que é na escola que consolida-se convenções sociais da fala e da escrita, aprende-se matemática, lógica, a gostar de ler se a leitura for assimilada, disciplina de estudo, de organização e convívio social, raciocínio probabilístico e científico, compreendendo variados contextos. Com a Revolução Tecnológica no século XX surgem novas necessidades. Portanto, o referido autor explica que na Sociedade do Conhecimento há diversos processos envolvidos vivenciando o desafio de promover a aprendizagem permanente de todos, inclusive no ambiente de trabalho, assegurando maior empregabilidade para pessoas que detêm não só o saber fazer (*know how*) como o saber porquê (*know why*) e o saber com quem (*know whom*), desenvolvendo múltiplas competências. Dessa forma, o contexto do trabalho educacional não envolve só os envolvidos, considera a sala de aula e a tecnologia embutida.

Silva (2019) corrobora acrescentando que os alunos em seu processo de aprendizagem diferenciam-se em ritmos e formas singulares em seus percursos educacionais. Dessa forma,

A diversidade de aprendizagem dá-se pela condição histórica dos educandos. As suas realidades de vida influenciam suas relações com o mundo, suas maneiras de interpretar a vida, de construir seus desejos, suas expectativas, suas formas de aprender. Como sujeitos históricos os aprendentes possuem caminhos de aprendizagem diferenciados, que se tornam objeto de investigação do professor e da escola para adequar o trabalho pedagógico e as estruturas escolares às suas singularidades [...] (SILVA, 2019, p. 36).

O autor supracitado ressalta a necessidade de uma pedagogia diferenciada que dialoga com a diversidade, flexibilizando ação pedagógica em função dos vários sujeitos históricos possibilitando aprendizagens desafiadoras, formação de sujeitos críticos e participativos, mediando e regulando estratégias didáticas.

Sabbag (2018) enfatiza que ao educar o professor aprende mais que os aprendizes. Nessa sociedade imbuída pela tecnologia, mesclar encontros presenciais com ações a distância; processos individuais e grupais mesclando essas práticas, pode-se alcançar a máxima aprendizagem a um custo reduzido. Assim,

Ensinar é um ato mais comum do que em geral se percebe. Creio que todos os profissionais maduros, em algum ponto de sua carreira, terão a oportunidade de ensinar alguém – do contrário não haveria evolução de conhecimento nem da produtividade. Na vida pessoal ocorre o mesmo, educamos nossos filhos e as pessoas que nos servem (SABBAG, 2018, p. 195).

O autor supracitado apresenta a importância do planejamento na escolha dos conteúdos e nas formas de abordar, exigindo ensaio prévio para avaliar o uso do tempo durante o ato de ensinar. É necessário trazer a experiência concreta para ser objeto de estudo. Através de palestras com especialistas, estudo de caso, vivências e discussões em grupo.

Cordeiro (2013) ressalta que a escola continua operando com a temporalidade do momento anterior, que fragmentam e desencantam. E diante das dificuldades encontradas tentam modificações superficiais tornando o currículo mais atraente ou interessante. Por isso,

Do ponto de vista dos alunos, essas tentativas devem parecer bastante desastrosas. Na sua luta contra o interesse efêmero, a escola procura cativar os jovens apelando justamente para as técnicas ligadas a esse mesmo tipo de interesse que prevalece na cultura da mídia. Desse modo, tende-se apenas a reforçar as resistências dos alunos a práticas vistas pelos professores como mais modernas e mais sintonizadas com a contemporaneidade, como o uso do vídeo ou do computador na sala de aula (CORDEIRO, 2013, p. 79).

O referido autor destaca que a cultura contemporânea, calcada nos produtos da mídia é aliada à rapidez, fugacidade e inconstância, satisfazendo desejos e interesses de maneira mais completa e rápida, levando-se em consideração que a escola foi constituída em um momento histórico e cultural anterior ao vivido na situação contemporânea, operando com outras perspectivas e temporalidade.

Brasil (1996) em seu artigo 35 preconiza que a educação formal deve preparar o cidadão para o mercado de trabalho, de forma que seja capaz de

se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Zibas (2005) enfatiza que a escola não pode desconhecer as exigências da produção econômica que a sociedade apresenta. Portanto, é necessário fazer a leitura de mundo em um enfoque interdisciplinar e contextualizado, possibilitando a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico-social, percebendo que a mesma é passível de transformação. A autora defende a necessidade de formação dos jovens com base em novos conhecimentos e competências, de modo a poderem interagir com as profundas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade, relacionado com os requisitos do atual contexto produtivo.

Bauman (2013) acrescenta que a influência da globalização muda paradigmas da pesquisa e da teoria cultural. Dessa forma,

Em suas consequências práticas, a filosofia do “multiculturalismo”, tão em voga entre os “modernistas sem modernismo”, refuta seu próprio valor teoricamente promulgado de coexistência harmoniosa de culturas. De modo consciente ou involuntário, de propósito ou por negligência, essa filosofia apoia tendências separatistas e, portanto, antagônicas, tornando assim ainda mais difícil qualquer tentativa de estabelecer seriamente um diálogo multicultural – a única atividade que poderia reduzir ou separar de todo a fragilidade atualmente crônica dos poderes convocados a concretizar a mudança social (BAUMAN, 2013, p. 45).

O referido autor afirma que a cultura foi transformada, pois agora ela é capaz de se concentrar em atender às necessidades dos indivíduos, resolvendo problemas e conflitos individuais com os desafios e problemas da vida das pessoas.

Mantoan (2003) destaca que é a escola que necessita mudar mediante valores, princípios e estrutura macroeducacional que brotam do cotidiano escolar. Assim,

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor (MANTOAN, 2003, p. 9).

A referida autora defende a resignificação das práticas escolares formando uma nova geração; através de projeto inclusivo, sem desconhecer os

conteúdos acadêmicos e conhecimento científico, porém sem restringir os alunos a uma instrução dominadora.

Vasconcellos (2019) concebe a escola como espaço de desalienação, onde os alunos através de uma convivência reflexiva assumirão tarefas mais críticas. Por isso, “a escola deve participar desse processo: uma nova estrutura, para favorecer a reagregação do homem, deve permitir o encontro, a reflexão, a ação sobre a realidade, numa práxis libertadora” (VASCONCELLOS, 2019, p. 174). O trabalho do professor não pode ser isolado em práticas parciais e truncadas. É necessário criar na escola condições para nova prática pedagógica com novas interações.

Giroux (1997) destaca que as escolas precisam abandonar seu papel de agentes de reprodução das desigualdades sociais, parando de dividir e selecionar estudantes para funções futuras na sociedade, rejeitando estratégias de mudanças. Portanto,

[...] as escolas deveriam se tornar ambientes mais democráticos, mas tal apelo é teoricamente vazio se não estiver acompanhado de uma tentativa de determinar com clareza as formas de conhecimento, os valores e as práticas sociais que os estudantes irão necessitar a fim de compreenderem como uma sociedade particular funciona, onde estão situados na mesma, e quais são suas características de maior desigualdade. [...] (GIROUX, 1997, p. 230).

O autor supracitado explica que as escolas moldam a subjetividade do aluno de acordo com a lógica da sociedade dominante, em um relacionamento entre conhecimento e poder.

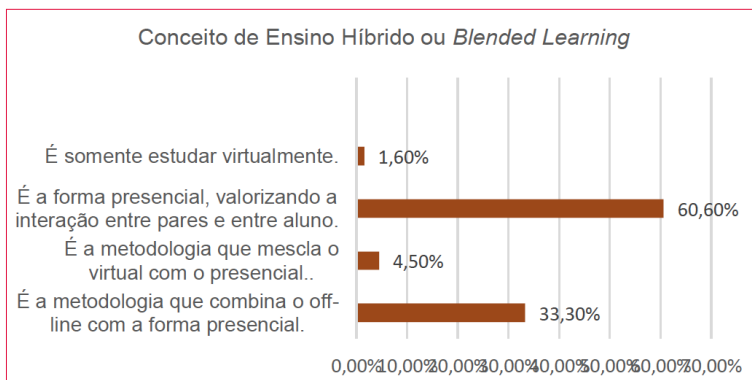
METODOLOGIA

Esse trabalho bibliográfico, por pesquisar em fontes teóricas, caracteriza-se como quali-quantitativo, exploratório e explicativo, pelo fato de buscar a construção de um conhecimento novo, coletar informações a partir de materiais de caráter científico, de interpretar a natureza subjetiva do fenômeno ensino híbrido, por utilizar como instrumento da coleta de dados questionário virtual no *google forms*, com questões objetivas e claras, aplicado, em 2021.1, a 66 alunos do 7º período, do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert / ISEPAM no município de Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi realizada uma pesquisa de campo no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), no município de Campos dos Goytacazes/RJ/Brasil, em 2021.1; através de questionários virtuais pelo *google forms*, aplicados a 66 alunos, contendo cinco perguntas objetivas, como disposto abaixo:

Gráfico I



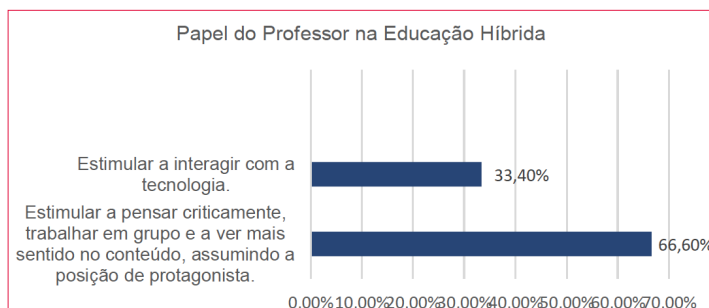
Fonte: Autora

De acordo com o gráfico acima, dentre 66 alunos entrevistados 22 alunos conceituam o Ensino Híbrido ou *Blended learning* como metodologia que combina o off-line com a forma presencial; 40 alunos disseram que é a forma presencial, valorizando a interação entre pares e entre alunos; 3 alunos afirmam que é a metodologia que mescla o virtual com o presencial e 1 aluno que é somente estudar virtualmente.

Moran (2015) explica que nesse modelo de educação ocorrem várias misturas de saberes e valores integrados as várias áreas de conhecimento com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. O mesmo acrescenta que o professor pode ensinar por problemas e projetos num modelo disciplinar e em modelos sem disciplinas, de forma mais aberta, participativa, processual e roteirizada, com preparação prévia, flexibilidade, com ênfase no acompanhamento do ritmo de cada aluno e seu desenvolvimento em atividades grupais. Dentro do modelo disciplinar existe a concentração em ambientes virtuais com atividades mais criativas e supervisionadas, como aula invertida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) preconiza como uma das finalidades da Educação Superior o aperfeiçoamento cultural e profissional integrando conhecimentos adquiridos em cada geração, incentivando o trabalho de pesquisa e investigação científica, com foco no desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Gráfico II

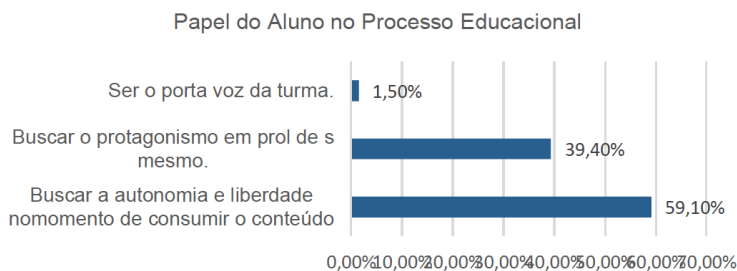


Fonte: Autora

O respectivo gráfico apresenta que dentre 66 alunos entrevistados, 44 alunos responderam que o papel do professor na Educação Híbrida é de estimular a pensar criticamente, trabalhar em grupo e a ver mais sentido no conteúdo, assumindo a posição de protagonista e 22 alunos afirmaram que o professor deve estimular a interagir com a tecnologia.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) destacam que esse modelo de educação estimula a auto avaliação docente e discente na organização e no direcionamento do processo de ensino e aprendizagem, que deve ocorrer de forma colaborativa com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento a partir das interações grupais, valorizando a construção da autonomia do aluno para o uso integrado das tecnologias digitais.

Gráfico III

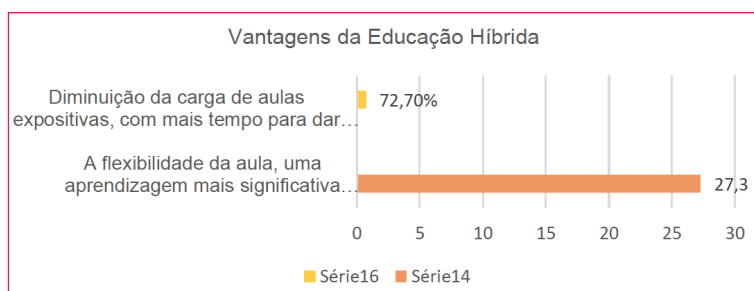


Fonte: Autora

O gráfico acima demonstra que dentre 66 alunos entrevistados, 39 responderam que o papel do aluno no processo educacional deve ser o de buscar a autonomia e liberdade no momento de consumir o conteúdo; 26 afirmaram que deve buscar o protagonismo em prol de si mesmo e 1 aluno disse que deve ser o porta voz da turma.

Moran (2015) enfatiza que o processo educacional é muito complexo tendo em vista que o maior desafio docente é se transformar em pessoa mais sensível, humana, afetiva e realizada vivendo na contramão de visões egoístas, materialistas e deslumbradas com aparências acompanhando-o nas decisões de aprendizagem e visão de futuro. O aluno precisa entender que a aprendizagem está ligada à histórias de vida em seus variados contextos e expectativas, onde currículo e aprendizagem são narrativas que se constroem nesse percurso.

Gráfico IV



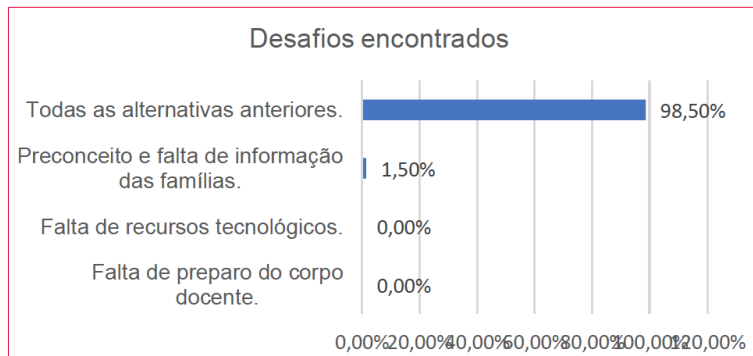
Fonte: Autora

O referido gráfico aborda o questionamento em torno das vantagens da Educação Híbrida, tendo em vista que dentre 66 alunos, 48 disseram que é válido pela diminuição da carga de aulas expositivas, com mais tempo para dar atenção personalizada às necessidades dos estudantes e acompanhar de maneira mais próxima a evolução deles e 18 alunos afirmaram que é vantajoso por ocorrer flexibilidade da aula, uma aprendizagem mais significativa dando ao aluno liberdade e autonomia para atuar como protagonista no processo de aprendizagem.

Bacich e Moran (2018) discorrem que “as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”.

Segundo Júnior e Castilho (2016) o Ensino Híbrido é o emprego de metodologias do ensino presencial, unificados aos métodos de ensino *online*, no desenvolvimento diário do processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico V



Fonte: Autora

O gráfico supracitado aborda desafios encontrados na Modalidade Híbrida, dentre 66 alunos entrevistados, 1 aluno respondeu como desafio o “preconceito e falta de informação das famílias”; ninguém escolheu as alternativas “falta de recursos tecnológicos” e “falta de preparo do corpo docente”, porém, 65 alunos marcaram “Todas as alternativas anteriores” como desafios nessa modalidade.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) destacam que o professor precisa oferecer em sua prática pedagógica ferramentas necessárias à realização de atividades fora da sala de aula, por meio das tecnologias em ambientes virtuais em busca de uma formação discente crítica, reflexiva, autônoma do aluno como protagonista do seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As revoluções tecnológicas que ocorreram no início do século XXI trouxeram desafios aos docentes e discentes apresentando a escola como um organismo vivo que precisa evoluir e se desenvolver. Verificou-se que métodos que produziram sucesso no passado podem não ter serventia na atualidade fazendo os profissionais da educação ressignificar práticas pedagógicas que confrontam-se com o grande desafio da Era do Conhecimento que é a Inclusão Digital, afrontando a permanência dos alunos nos bancos escolares.

Preparar cidadãos para construir conhecimento de modo crítico e reflexivo com autonomia é um grande desafio frente ao uso consciente das tecnologias enquanto ferramentas educacionais. Mudar a educação com Metodologias Ativas através do Modelo Híbrido aproxima práticas escolares das práticas sociais fazendo com que os projetos interdisciplinares atendam de fato às necessidades dos alunos, conduzindo-os a investigar, julgar, argumentar e a solucionar problemas de forma participativa, consciente e solidária. Os educadores precisam buscar estratégias de ensino focadas na integração do saber e nas práticas pedagógicas interdisciplinares tendo a tecnologia como eixo integrador, rompendo com práticas obsoletas, descontinuando as inúmeras possibilidades de projetos aplicáveis, ampliando o conhecimento científico e abarcando estratégias e ferramentas pedagógicas ativas.

Observou-se a necessidade de ampliar o debate e a disseminação das pesquisas que envolvem essa temática desconstruindo preconceitos e ideias pré concebidas que impedem a compreensão e a aplicação das Metodologias Ativas e do Modelo Híbrido contemplando uma educação que extrapola o muro da escola, integrando múltiplas áreas, além de fortalecer variadas culturas.

As práticas pedagógicas precisam transcender as relações de dominação que perpassam formas de conhecimento, valores e práticas sociais sem produzir desigualdades e democracia de formas vazias. É necessário redesenhar os caminhos que levam a transformação social.

REFERÊNCIAS

BACICH e MORAN, Lilian e José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico] / Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologias e trabalho docente: entre políticas e práticas**. 1ª edição. Petrópolis, RJ: De Petrus et al; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

COLÉGIO RIO BRANCO (org.). **Implantação de inovações curriculares na escola: a sala de aula ressignificada**. São Paulo: Editora Cla Cultural, 2020.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 2 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

COSCARELLI E RIBEIRO, Carla Viana e Ana Elisa (orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª edição. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JUNIOR E CASTILHO JÚNIOR, E. R.; CASTILHO, N. M. de C. **Uma experiência pedagógica em ação: aprofundando o conceito e inovando a prática pedagógica através do ensino híbrido**. SIED: EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016. Disponível em: <http://www.siedenped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1295/57> Acesso em: 03 jan. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5º Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003.

MOLLICA, PATUSCO e BATISTA, Maria Cecília, Cynthia e Hadinei Ribeiro (orgs.).

Sujeitos em ambientes virtuais: Festschriften para Stella maris Bortoni Ricardo. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf00

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SABBAG, Paulo Yazigi. **Organização, Conhecimento e Educação**. Coleção Zagaz. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação formativa**: pressupostos teóricos e práticos. 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 16ª edição. Ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2019.

ZIBAS, Dagmar. **A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990**: o parto da montanha e as novas perspectivas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.1, n.28, p. 24-37, Jan./ Abr. 2005. Disponível em: Acesso em: 14 mar. 2016.

TECNOLOGIA E ENSINO INCLUSIVO: A INFORMÁTICA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA O DEFICIENTE VISUAL

MARIA ROSILENE DE SENA

Mestranda em Educação Especial pelo PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, rosilenesena3@gmail.com;

ROSÉLIA NERES DE SENA MARQUES

Especialista em Política Pública da Universidade Federal do Piauí - UFPI, roseliasenamarques@gmail.com;

ELAYNE CRISTINA ROCHA DIAS

Doutoranda do Curso de Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG, elaynedias2017@outlook.com;

ÍTALO RÔMULO DA COSTA SILVA

Mestrando do Curso de Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI; italoromulocsilva@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo é fruto de inquietações geradas pelo fato de que pessoas com deficiência visual se encontram limitadas quanto ao acesso às tecnologias, tendo assim atividades educacionais e sociais prejudicadas. O artigo tem como objetivo refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas voltadas para o deficiente visual a partir do uso da informática, visto que, tem-se na informática uma ferramenta de acessibilidade tecnológica capaz de proporcionar uma maior inclusão educacional às pessoas com deficiência visual. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa bibliográfica embasadas nos pressupostos teóricos de Borges (2002), Cazeloto (2008), Lima (2003), Souza (2004), entre outros, sobre o uso da informática como ferramenta de inclusão escolar das pessoas com deficiência visual. Tais estudos vieram a ratificar o que tínhamos por pressupostos: A informática pode constituir uma ferramenta imprescindível para a inclusão educacional e social do deficiente visual, visto que possibilita a ele o acesso ao mundo da informação instantânea, bem como o uso das redes sociais e as demais possibilidades de relação e interação que o mundo globalizado pode possibilitar.

Palavras-chave: Deficiente Visual, Ensino inclusivo, Tecnologia

INTRODUÇÃO

A explosão da tecnologia digital aliada a internet possibilitou às pessoas o acesso às informações de forma cada vez mais rápida e porque não dizer, instantânea. Assim, a informática assume cada dia o papel de elemento mediador entre a informação e a formação dos sujeitos, constituindo uma relevante ferramenta de auxílio ao trabalho docente em todos os níveis.

Nessa perspectiva, elegeu-se como problema de pesquisa: Como a literatura enxerga o papel da informática no processo de aprendizagem de pessoas com deficiência visual?

O presente trabalho está ancorado em uma pesquisa em livros, teses e artigos publicados sobre o uso da informática como ferramenta de inclusão escolar das pessoas com deficiência visual, contribuindo com o trabalho docente em uma perspectiva inclusiva.

Nesse contexto tem-se o deficiente visual que, apesar de suas limitações, também precisa ter acesso a esse universo digital. Buscou-se mais que possibilidades aos deficientes visuais, o acesso à informática e, principalmente, mostrar que a informática pode constituir uma ferramenta de inclusão escolar para o deficiente visual, nesse intuito é que se engendrou essa pesquisa.

Como ferramenta metodológica, contemplou-se um estudo bibliográfico acerca das questões que norteiam esse trabalho. Com base nos pressupostos teóricos desenvolveu-se análises e reflexões sobre a viabilidade do uso da informática como ferramenta de inclusão escolar para as pessoas com deficiência visual.

O trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para o deficiente visual a partir do uso da informática. Tem-se como hipótese que a mesma pode ser uma grande aliada na inclusão escolar das pessoas com deficiência visual.

2. UMA VISITA À LITERATURA

O avanço da tecnologia e a facilidade de acesso às mídias digitais tem revolucionado a forma de acessar informação e promover comunicação no mundo atual. Se ela revolucionou a forma como a sociedade se comunica

e acessa informação, há de se supor que ela também pode revolucionar a forma como deficientes visuais lidam com essas tecnologias.

Por acreditar que a informática está cada vez mais presente no ambiente escolar, constituindo uma ferramenta de ensino também para os deficientes visuais, buscou-se analisar o que dizem diversos autores sobre o tema.

2.1 As contribuições da informática no contexto social

A sociedade vem experimentando nos últimos anos uma extraordinária evolução no que tange ao uso das tecnologias digitais e em especial a informática, revelando-se tão necessária às pessoas e à sociedade como um todo, que talvez seja ela a área que mais influenciou o curso do século XX.

Hoje, com o avanço dos computadores e o desenvolvimento das tecnologias da informação, muitas prospecções futurísticas tornaram-se uma realidade cotidiana e com perspectivas de evolução a cada dia, pois os avanços e inovações na área tecnológica crescem em uma velocidade surpreendente a ponto de nos envolver de tal maneira, que estando desligados do ambiente tecnológico com todas as possibilidades de comunicação e interação significativa, por assim dizer, estarmos excluídos da sociedade visto que, a mesma se encontra completamente digitalizada.

Daí a necessidade urgente de tornar essa tecnologia acessível a todas as pessoas sem distinção alguma, e com o propósito maior de fazer dessa tecnologia uma ferramenta de inclusão social.

É difícil imaginar como seria o dia-a-dia das pessoas sem a utilização da informática, ainda que seja utilizada da maneira mais simples. A informática está presente no trabalho, no lazer, na resolução de sofisticados exames, nos transportes ...

O mundo virtual pode fazer parte também do cotidiano das pessoas com deficiência visual, abrindo assim seus horizontes e potencializando uma maior interação com o mundo, visto que o cego, de acordo Borges (2016).

Uma pessoa cega pode ter algumas limitações, as quais poderão trazer obstáculos ao seu aproveitamento produtivo na sociedade e eliminada através de dois elementos: uma educação adaptada à sua realidade e o uso de tecnologia para diminuir as barreiras.

Nesse contexto, pergunta-se como faríamos se não nos fosse possível o uso da informática no nosso cotidiano? Com certeza seria muito complicado já que a informática está presente em grande parte das ações humanas.

Por não poder enxergar, o deficiente visual fica à margem da sociedade a partir do momento em que o mesmo não tem acesso às tecnologias digitais. Se a sociedade evoluiu no sentido do avanço da tecnologia essa tecnologia deve chegar para todos em um movimento de inclusão social. Porém a construção dessa sociedade inclusiva não é tarefa fácil, como bem coloca Lima (2003).

Assim se faz necessário o reconhecimento dos aparelhos sociais que dificultam o acesso de todas às ferramentas tecnológicas para, num esforço conjunto trabalharmos na construção de uma sociedade efetivamente inclusiva.

2.2 A informática como elemento potencializador do processo de Ensino

Durante muito tempo tinha-se o livro didático como único instrumento para o trabalho pedagógico, a evolução das tecnologias digitais trouxe grandes transformações para o contexto escolar, fazendo com que o livro didático se transformasse em mais um instrumento de ensino aliando-o à informática.

A informática constitui parte integrante do contexto social contemporâneo e está diretamente relacionada com o desenvolvimento do processo de ensino em todos os níveis.

Essa compreensão sugere uma ressignificação do papel da informática nesse processo em uma perspectiva de a mesma contribuir com o trabalho pedagógico potencializando seus resultados.

Nessa compreensão, tem-se a informática como ferramenta didática que possibilita ao professor o planejamento de aulas mais interativas e contextualizadas com a realidade dos alunos, o que tem como consequência uma maior aprendizagem afim de fazer da informática uma possibilidade de agregar valor as suas práticas tendo como resultado um ensino mais dinâmico e eficaz.

Segundo Takahashi (2005) Pode-se inferir que o uso da tecnologia educacional está associado à qualidade do ensino, desde que utilizada com propostas bem planejadas e em consonância com as concepções filosóficas e educacionais.

As novas tecnologias possibilitam uma infinidade de aplicabilidades pedagógicas as quais contribuem para o alcance de resultados diferenciados,

além de fortalecer a inclusão e a justiça social pela democratização do ensino, permitindo a todos a apropriação do conhecimento.

De acordo Cazeloto (2008) a tecnologia contribui não apenas como ferramenta de auxílio ao trabalho docente, mas também como um meio de acesso ao conhecimento. Assim é importante que se destaque a relevância do conhecimento e do uso dessa tecnologia por parte dos docentes, como instrumento de inclusão educacional do deficiente visual.

Nesse sentido, o profissional de educação, precisa repensar a significação da informática como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem dos deficientes visuais, a fim de contribuir para a construção de uma educação efetivamente inclusiva.

2.3 A construção de um Ensino para deficiente visual mediada pela informática e as práticas exitosas

A construção de uma Educação de caráter inclusivo está entre as temáticas mais discutidas entre os profissionais da educação, embora a constituição brasileira de 88 e a lei de Diretrizes e bases da educação de 1996 já assegurem o acesso à escola regular a todas as pessoas independentemente de as mesmas possuírem algum tipo de necessidade especial.

A busca por um ensino inclusivo passa pela capacitação de professores e também pelo emprego dos mais diversos instrumentos, entre eles a informática.

Para as pessoas com deficiência visual a informática pode contribuir em muito para o desenvolvimento de suas atividades no processo de estudo.

Durante muito tempo o Braille foi a única forma de comunicação escrita para as pessoas com deficiência visual, porém de acordo com Borges (2000), este sistema alternativo de comunicação não obteve êxito no processo de interação cultural com as pessoas videntes em decorrência de ser quase que totalmente desconhecido pela sociedade.

A comunicação dos cegos mediada pelo Braille, não se mostrou eficaz para atingir os videntes, ficou restrita aos seus pares, ocasionando sua segregação sociocultural.

Para Brunner (2004) este momento se configura como o mais apropriado para a inclusão escolar dos referidos alunos, em comparação com qualquer outro período anterior. Este fato se deve à postura favorável quanto à equiparação de direitos que predomina no momento atual da nossa sociedade, aliada ao desenvolvimento tecnológico.

O surgimento dos softwares de acessibilidade leitores de tela, Dosvox e Virtual Vision constituíram no marco referencial da inauguração de uma nova era da história das pessoas com deficiência visual no Brasil.

Entre as novas tecnologias inclusivas se destacam os softwares de acessibilidade, Dosvox e Virtual Vision, que contribuem significativamente para o efetivo acesso ao conhecimento, à socialização, à orientação e mobilidade do deficiente visual.

De acordo com Lima (2003) os softwares de acessibilidade são criados com base na especificidade dos seus usuários com o objetivo de potencializar as funções sensoriais, motoras e cognitivas que não foram lesadas pela deficiência.

Assim, podemos tornar o computador acessível aos deficientes visuais aproveitando o seu canal sensorial auditivo e suas habilidades táteis. Para as pessoas com deficiência visual, conforme Lima (2003, p.44) o computador:

Foi idealizado para o usuário que possui movimentos precisos, meios sensoriais e cognitivos perfeitos. Vendo por este ângulo, nunca um deficiente usaria um computador, porém, por meio dos recursos de acessibilidade, pode-se tornar esta máquina mais amigável e uma interessante ferramenta de caráter educacional, comunicativo, informativo, de trabalho e inserção social. ...

De acordo com Souza (2004) os softwares de acessibilidade, Dosvox e virtual Vision, mesmo possuindo limitações, devem ser vistos como recursos indispensáveis para a inclusão escolar dos alunos com deficiência visual. Pois facilitam muito o acesso dos deficientes visuais ao computador, garantindo-lhes um ótimo nível de independência e autonomia, motivando-os e oportunizando sua inclusão aos ambientes digitais no mundo da comunidade dos cibernautas.

Brunner (2004) destaca que paralelamente ao desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), surgiu uma nova cultura de aprendizagem que além de ter sua importância reconhecida, também deve ser introduzida no processo educacional das escolas tradicionais. Com a informatização do conhecimento surgiram formas mais acessíveis para distribuí-lo socialmente, na atualidade,

O domínio do computador torna possível a qualquer pessoa expressar suas ideias nos ambientes virtuais, como também apropriar conhecimentos produzidos por outros.

Pansanato (2012) defende que é de fundamental importância refletir sobre a real possibilidade da inclusão escolar dos alunos com deficiência visual, haja vista que existem inúmeros recursos tecnológicos que podem viabilizar este processo.

Entre eles, a autora destaca o Dosvox, um software que foi desenvolvido especialmente para suprir as necessidades especiais de um aluno com deficiência visual do curso de informática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Para Brunner (2004), citado por Rezende (2000) as concepções de tecnologia assistiva adaptativas, especialmente os softwares de acessibilidade leitores de tela utilizados por educandos com deficiência visual se fundamentam no reconhecimento e valorização das potencialidades humanas, em contraposição à lógica de um modelo de intervenção centrado nas deficiências, restrições e incapacidades.

Lima (2003) salienta que a carência de programas de treinamento para o uso dos softwares de acessibilidade com eficácia, e a inexistência de uma metodologia especializada, impossibilitam a efetiva implementação das tecnologias inclusivas no processo educacional dos alunos supracitados.

De acordo com Brunner (2004) o desenvolvimento de recursos de acessibilidade pode contribuir significativamente com a superação de preconceitos, isto é, as pessoas com deficiência passam a ser vistas como um “diferente igual”. Diferente em virtude da deficiência, mas igual porque a acessibilidade produzida por tais recursos possibilita interagir, aprender e competir em condições semelhantes aos demais.

A pessoa com deficiência passa a ser vista como igual, na medida em que as suas diferenças se assemelham as diferenças intrínsecas existentes entre todos os seres humanos.

Braslavsk (2004) desatacam que mesmo diante de uma visão pré-concebida que compreende a limitação visual apenas sobre a égide da deficiência, as pessoas com deficiência visual gradativamente vêm conseguindo demonstrar seu potencial intelectual e a sua capacidade produtiva.

Esta conquista ocorreu em consequência dos benefícios produzidos pela evolução tecnológica que proporcionou a acessibilidade necessária para que tais pessoas pudessem operacionalizar o computador e navegar na internet.

A flexibilidade dessas ferramentas de interações propiciará, a substituição de uma operação intelectual limitada pelas dificuldades do indivíduo

cego, por uma situação mais confortável de construir seu próprio conhecimento” (BRASLAVSK, 2004).

Souza (2004) afirma que o acesso e a participação nos espaços virtuais, provocaram mudanças significativas em inúmeros setores da sociedade. Entre eles, destaca a Educação que têm sido impulsionadas a retomar seus paradigmas, a pensar sua atuação e a reconhecer uma diversidade de sujeitos que, ao longo da história da humanidade, estiveram muitas vezes alijadas das práticas sociais.

Este novo paradigma tem como um dos seus pilares estruturantes a tecnologia assistiva, que permite a adequação dos ambientes virtuais às características pessoais de aprendizagem de cada aluno, possibilitando que eles também possam usufruir desta nova realidade educacional (SOUZA, 2004).

Lima (2003) destaca que as escolhas são negadas as pessoas com deficiência visual em decorrência da visão preconcebida sobre a deficiência e principalmente por não conhecer os efeitos da evolução tecnológica que proporciona a este público realizar tarefas que em outrora seriam impensáveis.

Pansanato e Rodrigues (2012) por meio da pesquisa “Uma Experiência de Inclusão de Estudante Cego na Educação Superior em Computação”, citam como exemplo o caso de um aluno com baixa visão que iniciava o curso de telecomunicações da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC), este curso tem como pré-requisito ter habilidade em desenho, fator que a princípio surgiu como uma dificuldade insuperável.

Todavia com a ajuda de especialistas em informática foi encontrado um software que possibilitou que o referido aluno pudesse desenhar e seguir sucesso no curso.

Borges (2002) destaca que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1994 tinha aproximadamente vinte e cinco mil alunos, entre eles, apenas sete com deficiência visual. Segundo o autor, só surgiram novas perspectivas para a educação deste alunado, a partir do desenvolvimento do Dosvox e de outros softwares de acessibilidade.

Borges (2002) explica que estes artefatos reduziram de forma significativa as dificuldades na escrita e leitura, fundamentais para compartilhamento de informações com professores e colegas, principalmente em relação à distribuição de material didático na forma digital, confecção de trabalhos e realização de provas.

Santos (2012) relata que o acesso ao computador habilitou as pessoas com deficiência visual para apropriar conhecimentos e produzi-los

nos ambientes virtuais, ocasionando novas formas para o desenvolvimento intelectual e profissional, que anteriormente estava restrito ao contexto das limitações e impossibilidades, inaugurando um novo modo de vida, de interação e procedimento social.

Para Souza (2004, p.10) “O uso do computador pode ser pensado como algo tão, ou mais revolucionário do que a invenção do Braille que, aliás, é incorporado e otimizado pelos meios informáticos tendo em vista possibilitar a leitura das pessoas com deficiente visual.”

Lima (2011) salienta que mesmo com as transformações produzidas pela tecnologia, aliada a proposta de educação inclusiva, a democratização do espaço escolar ocorre de uma forma lenta, em consequência da escola tradicional ainda ser regida por um paradigma educacional defasado, conservador e excludente.

Lima (2011) concluiu que a tecnologia é muito pouco utilizada na escola, pois ainda prevalece o desconhecimento sobre o seu potencial inclusivo, e também sobre as necessidades e as capacidades dos alunos com deficiência.

Acreditando que a tecnologia e a informática podem construir um instrumento de auxílio à inclusão escolar de pessoas com deficiência visual, buscou-se aqui conhecer algumas experiências exitosas dentro dessa perspectiva.

Santos et al. (2012) relata um curso de formação para deficientes visuais numa cidade distante dos grandes centros do Rio Grande do Sul. Em seu trabalho, foi percebido que o curso estimulou atitudes e desenvolveu habilidades que os tornaram mais capazes para a participação social cidadã e para a vida produtiva.

Pansanato et al. (2012) descreve a experiência de inclusão de um estudante cego na educação superior em computação. Ao longo da graduação, os professores tiveram que se adaptar e desenvolver, juntamente com um facilitador, mecanismos para facilitar a interpretação dos diagramas.

3.METODOLOGIA

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e teve como ferramenta metodológica o estudo bibliográfico acerca das questões que norteiam esse trabalho.

O estudo bibliográfico orientou análises e reflexões sobre a viabilidade do uso da informática como ferramenta de inclusão escolar para as pessoas com deficiência visual.

4.RESULTADOS E DISCURSÕES

Um passeio pela literatura acerca da informática na Educação nos mostra que informática e Educação é uma parceria que deu certo e que tal parceria é um caminho sem volta.

A tecnologia está presente em todos os ambientes, aqui tratamos em especial da tecnologia no contexto da educação e ainda, de uma forma mais específica, na educação da pessoa com deficiência visual.

Iniciamos as discussões a partir da constatação de que a tecnologia está presente em quase que cem por cento das atividades humanas e, a pessoa com deficiência visual, por conta das limitações da deficiência, acabam por ficarem à margem de muitas atividades sociais, visto que têm na deficiência visual um empecilho para o acesso às experiências com o uso das tecnologias. Nesse sentido, Borges (2016) coloca que uma pessoa cega pode ter algumas limitações, as que poderão trazer obstáculos ao seu aproveitamento produtivo na sociedade. Grande parte dessas limitações pode ser literalmente denominado através de dois elementos: uma educação adaptada à sua realidade e o uso de tecnologia para diminuir as barreiras.

O deficiente visual tem limitações apenas na visão, dessa forma não deve e não pode ser visto como um incapaz. O deficiente visual, se forem criadas condições e possibilidades de uso da tecnologia para o auxílio do mesmo ao conhecimento, é plenamente capaz de desenvolver-se e participar de forma ativa na sociedade.

Assim, a construção de uma Educação de caráter inclusivo para as pessoas com deficiência visual passa necessariamente pela capacitação de professores e pelo uso das ferramentas tecnológicas.

Nesse sentido, o surgimento dos softwares de acessibilidade como leitores de tela e o Dosvox se mostram como um caminho para a inclusão do deficiente visual no contexto escolar.

Tais ferramentas permitem à pessoa com deficiência visual uma independência quase completa no que se refere ao uso da informática. Assim, conforme Lima (2003, parte do computador):

Foi utilizado para o usuário que possa movimentos precisos, meios sensoriais e capturas perfeitos. Vendo por esse ângulo, nunca um deficiente usaria um computador, porém, por meio dos recursos de acessibilidade, pode-se tornar essa máquina mais amigável e uma interessante ferramenta de caráter educativo, comunitário, informativo de trabalho inserção social.

Por fim reforçamos aqui a fundamental importância das tecnologias de acessibilidade como os leitores de tela, para a construção de um ensino inclusivo para as pessoas com deficiência visual, visto que tais recursos possibilitam a essas pessoas o acesso às ferramentas tecnológicas (o computador) de forma independente.

Os softwares de acessibilidade leitores de tela, Dosvox e Virtual Vision com certeza constituem ferramentas indispensáveis para o trabalho docente com o deficiente visual.

O Dosvox é um software que foi desenvolvido especialmente para suprir as necessidades especiais de um aluno com deficiência visual do curso de informática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Essa ferramenta possibilita ao deficiente visual uma verdadeira autonomia no que se refere ao uso do computador e conseqüentemente ao acesso às informações e comunicação.

O quadro a seguir resume as possibilidades de uso do Dosvox para a execução de atividades no computador por pessoas com deficiência visual.

Quadro 01: Opções do Dosvox

Opções do Dosvox	
Leitor de teclado	
Editor texto	
Imprimir	
Arquivos	Editar o arquivo Imprimir Ler Remover Trocar o nome Tirar uma cópia Obter dados sobre o arquivo Informar quantidade de arquivos na pasta atual Exibir em grupo de arquivo Ordenar o arquivo Iniciar arquivos como e-mail Zipar o arquivo Desproteger o arquivo Filtrar arquivos
Executar um programa ou comando qualquer	
Explorar o windons	

Fonte: arquivo da autora (2021)

Menu Principal:

E – Editar texto – Edivox.txt
I – Imprimir – Imprivox.txt, Listavox.txt, Braivox.txt

Jogos:

F – Jogo da força – Forcavox.txt
M – Jogo da memória – Memovox.txt
I – Jogo de mistura de sons – Mistuvox.txt
N – Nimvox o jogo dos palitinhos – nimvox.txt
S – Jogo da senha – Senhavox.txt
Q – Questionário automático – Questvox.txt
3 – Jogo 3 x 3 – X3vox.txt
P – Paciência – Pacienci.txt
V – Dados sobre sua vida – Vidavox.txt
C – Cata palavras – Catavox.txt
O – Oráculo chinês (I-Ching) – Ichingvox.txt
L – Letravox – Letravox.txt
U – Jogo de sueca -Suecavox.txt
Y – Fuga de San Quêntin – Squentin.txt
E – Explorador da caverna colossal – Colossal.txt
T – Jogo de tabuada – Cantavox.txt
X – Letrix o jogo das palavrinhas – Letrix.txt
J – Julius – o pirata – Piratvox.txt
G – Govox – Govox.txt
\$ - cassino alto ou baixo – Casino.txt
D – Dominó – Domivox.txt
R – Jogo de adivinhar números – Sortevox.txt
A – Profeta – Profeta.txt

Utilitários

C – Calculadora vocal – Calcuvox.txt
R – Relógio despertador – Clockvox.txt
T – Caderno de telefones – Televox.txt
A – Agenda de compromissos – Agenvox.txt
X – Emissor de cheques – Cheqvox.txt

D – Gerador de documentos padronizados – Cartex.txt
K – Relógio cronômetro – Cronovox.txt
E – Editor simplificado – Minied.txt
B – Preprocessador de braile matemático – Transcord.txt, Matemat.txt
W – Utilitário de acesso ao Word 7.0 – WordUtil.txt
O – Utilitário de acesso ao OCR – OCRVox2.txt
Q – Criador de ícones e teclas de atalho – Criaicon.txt
S – Executor de script de comandos – Scripvox.txt
P – Exibidor de apresentações interativas – PPTVox.txt
U – Fichário de arquivos – Fichavox.txt
G – Agenda multi-uso – Agenda.txt
Z – Leitor de telas – Monitvox.txt

Acesso a rede e internet

C – Correio eletrônico – Cartavox.txt
P – Bate-Papo sonoro pela internet – Papovox.txt
H – Acesso a home Pages – Webvox.txt
I – Gerador de home pages Intervox – Intervox.txt
Preparador de cartas para lista de pessoas – Prelista.txt
Servidor de bate-papo pela internet – Sitiovox.txt
Discavox – Discavox.txt
Gerador de home pages – versão antiga – WWWVox.txt
Mini-servidor de home pages

Multimídia

Processador multimídia – Midiavox.txt
Gravador de som – Minigrav.txt
Mixer geral Windows – Mixervox.txt
Transcritor de trilha de CD – CDWav.txt
Conversor de formatos de sons – ConvSons.txt
Juntador de arquivos WAV – Juntawav.txt
Configurador da fala SAPI – Sapiutil.txt

Todas essas funções estão inseridas no menu principal do Dosvox nele percebe-se as inúmeras funções dessa ferramenta e o mundo que se abre para o deficiente visual ao ter acesso à essa ferramenta tecnológica.

A possibilidade de acesso ao uso do computador de forma independente abre portas para que o deficiente visual tenha acesso ao mundo globalizado onde a comunicação e as informações acontecem de forma instantâneas, dessa maneira as barreiras que impedem o deficiente visual de acesso a informação, a Educação se desfaz dando espaço para uma Educação efetivamente inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é novidade para ninguém que o computador é, de longe, o instrumento mais acessado do mundo e mais popular. Com o surgimento das inovações e recursos como áudio, programas e uma infinidade de software as pessoas passaram a experimentar uma série de benefícios advindos das tecnologias.

Como um dos muitos benefícios da informática tem-se a facilitação do acesso ao mundo digital das pessoas com deficiência visual e facilitando a inclusão escolar dessa parcela da população.

Nos últimos anos, nota-se que a população de deficientes visuais elevou o potencial acadêmico chegando mesmo aos níveis de graduação, especialização, mestrado e até doutorado surpreendendo aqueles que insistem em vê-los como pessoas incapazes e ignorando que hoje existe acessibilidade que os fazem ultrapassar barreiras e conseguir o seu espaço na sociedade.

Tratou-se aqui do deficiente visual e de seu acesso a informática como forma de conseguir sua tão desejada inclusão escolar. Por meio de estudos e orientações adequadas, é possível à pessoa com deficiência visual realizar os comandos de acesso, fazer o aparelho funcionar, pois, assim como o vidente, é preciso aprender os comandos e isso se consegue pela ajuda de um professor capacitado.

O ensino ao deficiente visual mediado pela informática exige um trabalho específico, pois métodos e técnicas necessitam ser pensadas sempre levando em conta sua apreensão.

Sendo orientado adequadamente, o deficiente visual conseguirá interagir e conseguir níveis surpreendentes de aprendizagem.

O contato afetivo entre o vidente e a pessoa com deficiência visual intermediado por software que transmita uma comunicação via áudio utilizando uma máquina comum é uma realidade que parece estar sendo utilizada com frequência.

As pessoas com deficiência visual podem usar o computador para realizar trabalhos em textos e planilhas e também para navegar pela internet. A leitura é feita por programas de áudio que podem ser instalados no computador.

Existem programas de leitura com dispositivos para aumentar a leitura, facilitando a leitura e o estudo. A escrita é facilitada por meio de teclado com comandos Braille. Todos esses recursos estão disponíveis no mercado de lojas de informática.

Um outro modo de acesso à inclusão escolar do deficiente visual e a transcrição de textos para o Braille. Esse recurso possibilita a realização de leitura no próprio computador ou através da impressão em Braille em impressora especial. A leitura é realizada por recursos de software leitores de tela com sintetizadores.

Esta pesquisa, mostra a necessidade urgente de tornar essa tecnologia acessível a todas as pessoas sem distinção alguma, e com o propósito maior de fazer dessa tecnologia uma ferramenta de inclusão social.

REFERÊNCIAS

BORGES, J.A, Paixão, B. e Borges, S. - Projeto DEDINHO - **DOSVOX – Uma Nova realidade educacional para Deficientes Visuais** - Rio de Janeiro – 2002. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/artfoz.doc>. Acesso em: 15 Fevereiro. 2019.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 de Janeiro.2019. BRASLAVSKY, Cecília, 2004, **As Políticas Educativas Antes A Revolução Tecnológica, Em Um Mundo De Interdependência Crescentes e Parciais**. IN TEDESCO, Juan Carlos (org)

BRUNNER, José Joaquim. **Educação E Novas Tecnologias Esperanças Ou Incertezas**. São Paulo, Cortez. 2004

CAZELOTO, Edilson. **Inclusão Digital – uma visão crítica**. São Paulo: Senac, 2008

EDLER CAVALHO,R. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação 2000.

LIMA, P.; SELAIMEN, G.B.; **Desafios para a inclusão digital no terceiro setor em Software Livre e Inclusão Digital**. Sérgio A. Silveira e João Cassino (org.), Ed. Conrad, 2003.

PANSANATO, L. T. E., Silva, C. E. and Rodrigues, L. (2012) “**Uma Experiência de Inclusão de Estudante Cego na Educação Superior em Computação**”, XX Workshop sobre Educação em Computação.

REZENDE, Denis Alcides; ABREU, Aline França de. **Tecnologia da informação aplicada a sistemas de informação empresariais: o papel estratégico da informação e dos sistemas de informação nas empresas**. São Paulo: Atlas, 2000.

SILVA, Mozart Linhares da (org.). **Novas tecnologias – educação e sociedade na era da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTOS C. P., Ellwanger C., Stangherlin V. and Kilian Y. (2012) **Projeto Info acesso Informática para portadores de Deficiência Visual**. Revista Vivências. Vol.8, N.14: p.200-209, Maio/2012.

SOUZA, A. P. (2004) “**Acessibilidade de Deficientes Visuais aos Ambientes Digitais/ Virtuais**”, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TAKAHASHI, Tadao. **Inclusão social e TICs**. Inclusão Social, Brasília, v. 1, n. 1, p. 56-59, out./mar., 2005.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ACESSIBILIDADE NA PANDEMIA: A PERCEPÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR¹

MARCELLA ARRAES CASTELO BRANCO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Maranhão, marcellaarraes@hotmail.com

THELMA HELENA COSTA CHAHINI

Professora Associada – Departamento de Educação 2, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Maranhão, thelmachahini@hotmail.com

1 O artigo faz parte da pesquisa (em andamento) do Mestrado em Educação (PPGE/UFMA) sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

RESUMO

A Pandemia causada pela Covid-19 se apresentou como um novo desafio para os profissionais da educação de todos os níveis. Na Educação Superior esta realidade deflagrou a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas inclusivas, em relação aos alunos com deficiência, em especial, para àqueles com deficiência sensorial. Nesse sentido, este artigo apresenta como problema central: quais as expectativas de discentes com deficiência sensorial acerca do ensino remoto emergencial (ERE) no contexto de pandemia da Covid-19? Assim, traçou-se como objetivo geral: descrever as expectativas de discentes com deficiência sensorial acerca do ERE, na Educação Superior, no contexto da pandemia de Covid-19. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem qualitativa em uma instituição de Educação Superior de Imperatriz/Maranhão/Brasil. Os participantes foram discentes com deficiência sensorial. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas via tecnologias digitais. Os achados da pesquisa revelaram que os referidos discentes se encontravam receosos em relação a operacionalização do novo formato de ensino e esperavam ser incluídos a partir da criação e promoção de estratégias e de recursos pedagógicos inclusivos, como as tecnologias assistivas, assim como por meio de atitudes inclusivas, tanto por parte dos docentes, quanto dos demais colegas de turma.

Palavras-chave: Educação Superior. Aluno com deficiência. Ensino remoto emergencial. Acessibilidade. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O surgimento da pandemia da Covid-19 acarretou em drásticas mudanças no modo de vida da população mundial. As medidas de prevenção, como o isolamento e o distanciamento físico, trouxeram como um de seus desdobramentos a suspensão das aulas presenciais, inicialmente temporariamente, estendendo-se, em seguida, por tempo indeterminado. Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), à época, metade dos estudantes do mundo se encontravam sem aula por causa da Sars-CoV-2, já que mais de 100 países fecharam totalmente escolas e universidades (PRESSE, 2020).

Nesse contexto, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) se apresentou como solução imediata e excepcional para evitar a perda total do ano letivo. Do mesmo modo, se apresentou como grande desafio para vários educadores, pois, devido seu caráter circunstancial, associado à inexistência de planejamento e até mesmo de estrutura das instituições de ensino, acabou escancarando as fragilidades e mazelas de inúmeros sistemas educacionais no mundo.

No caso do Brasil, a realidade mostrou-se ainda mais devastadora, já que as medidas iniciais de retomar o ensino por via remota expuseram as desigualdades socioeconômicas existentes no país, principalmente, no que se refere ao acesso à *Internet* e às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), em especial, para os alunos da rede pública, de todos os níveis.

Tendo em vista esse cenário de exclusão digital vivenciado pela maior parte dos alunos brasileiros, é importante dimensionar os impactos do ERE para as pessoas com deficiência (PcD), em especial, no contexto da Educação Superior, considerando que sua realidade já é de enfrentamento de dificuldades e segregação em função das limitações, decorrentes da falta de estrutura de muitas instituições, que atendam suas demandas e especificidades educativas.

Diante do exposto, apresenta-se como problema: quais as expectativas de discentes com deficiência sensorial acerca do ensino remoto emergencial no contexto de pandemia da Covid-19? Nesse sentido, objetiva-se descrever as expectativas de discentes com deficiência sensorial, que se encontravam regularmente matriculados no Curso de Pedagogia da Universidade Federal

do Maranhão (UFMA), Campus de Imperatriz, Maranhão, acerca do ERE, no atual cenário da pandemia de coronavírus.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL

Sabe-se que pessoas com deficiência sensorial necessitam de adequação de recursos e de serviços, em geral, para desenvolver suas atividades cotidianas. Não é diferente quando se trata do processo educativo. Por isso, a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), prevê, no artigo 59, ao público alvo da Educação Especial “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, não paginado).

Quando se trata de pessoa com deficiência sensorial, é comum associá-la apenas à pessoa cega ou surda. Entretanto, “deficiência sensorial se caracteriza pelo não funcionamento total ou parcial de um ou mais dos cinco sentidos, são elas: deficiência visual, deficiência auditiva e surdocegueira, múltipla deficiência sensorial” (FARIAS, 2015, p. 14). A partir deste conceito, o presente estudo aborda questões de acessibilidade e inclusão, em tempos de pandemia, aos discentes com deficiência sensorial, na Educação Superior. No contexto, se faz necessário esclarecer que a deficiência visual engloba todas as pessoas que possuem perda total (cegueira) ou parcial da visão (visão subnormal, baixa visão etc.). Nesse sentido, a cegueira e a baixa visão podem ser definidas respectivamente como:

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. [...]

A baixa visão traduz-se numa redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior (SÁ et al., 2007, p. 15-17).

Compreender as diferenças entre pessoas cegas e com baixa visão é vital para que o planejamento e execução das estratégias de ensino sejam de fato inclusivas, tendo em vista que cada situação poderá exigir propostas distintas de ensino. Pois, cada deficiência apresenta particularidades e

possui especificidades na adequação de recursos e serviços no processo ensino-aprendizagem, visando à eliminação de barreiras e ao desenvolvimento da autonomia do discente com deficiência. Tais barreiras são diversas, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Barreiras no meio digital para pessoas com deficiência sensorial

Barreiras para pessoas com baixa visão
<ol style="list-style-type: none">1. Pouco contraste entre cor de fundo e cor do texto;2. Fontes com serifa, como Times New Roman e Courier New, cursivas ou decoradas;3. Textos e funções que ao serem redimensionados perdem suas funcionalidades;4. Presença de CAPTCHA sem alternativa em forma de áudio;5. Se o grau residual de visão for muito baixo, as dificuldades encontradas podem ser as mesmas de uma pessoa cega.
Barreiras para pessoas cegas
<ol style="list-style-type: none">1. Imagens sem descrição (texto alternativo);2. Imagens complexas, como gráficos, sem alternativa em texto;3. Vídeos sem alternativa em áudio ou em texto;4. Funcionalidades que não funcionam pelo teclado;5. Sequência de navegação confusa ou incorreta via teclado;6. Tabelas que não fazem sentido quando lidas linearmente;7. Formulários ou questionários sem sequência lógica de navegação;8. Conteúdos muito longos sem a existência de um sumário com hiperlinks;9. Presença de CAPTCHA sem alternativa em forma de áudio;10. Cores ou outros efeitos visuais utilizados como única forma para diferenciar ou transmitir informações relevantes.
Barreiras para pessoas surdas
<ol style="list-style-type: none">1. Áudio que não oferece opção para aumentar o volume;2. Áudio e vídeo sem legenda, transcrição em texto e Libras;3. Ausência de Libras ou imagens suplementares relacionadas ao conteúdo do texto;4. Ausência de linguagem simples e clara.

Fonte: Adaptado pelas autoras de Salton et al. (2017).

Esclarecidas as características da deficiência sensorial e da descrição das barreiras que podem inviabilizar o processo ensino-aprendizagem desses discentes, abordam-se as condições de acessibilidade no contexto do ensino remoto emergencial e as adequações e/ou ajudas técnicas asseguradas pela legislação federal. As referidas adequações são conhecidas, também, como “tecnologias de apoio”, “tecnologias adaptativas”, “adaptações” e/ou mesmo “Tecnologias Assistivas”. Sendo assim, o Decreto nº 3.298/1999, primeiro documento a regulamentar as ajudas técnicas, considera-as como:

Os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa

portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social (BRASIL, 1999, não paginado).

Essa determinação da existência e definição das ajudas técnicas representam um marco no sentido de reforçar os mecanismos defendidos pela inclusão, principalmente no que concerne à adequação das instituições, dos espaços e das ações que envolvem atividades e cidadania da pessoa com deficiência. Em 2004, o Decreto nº 5.296, em seu art. 61, amplia a definição de ajudas técnicas para:

[...] produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004, não paginado).

Cabe destacar, de acordo com Bersch (2017), que, desde o ano de 2007, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) tem utilizado os termos “ajudas técnicas” e “tecnologias assistivas” (TA) como expressões sinônimas, já que o segundo é amplamente difundido no meio acadêmico e pela não existência de uma expressão que seja consenso internacional.

Contudo, compreendem-se as tecnologias assistivas como ainda mais abrangentes que as ajudas técnicas, sendo uma “[...] expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão” (ALVES et al., 2006, p. 18). Assim, as tecnologias assistivas são divididas em recursos e serviços, sendo organizadas em categorias como:

Auxílios para a vida diária e vida prática – materiais pedagógicos e escolares especiais; Comunicação aumentativa e alternativa; Recursos de acessibilidade ao computador; Adequação postural (mobiliário e posicionamento) e mobilidade; Recursos para cegos ou pessoas com visão subnormal; Recursos para surdos ou pessoas com déficits auditivos; Projetos arquitetônicos para acessibilidade; Adaptações em veículos escolares para acessibilidade (BERSCH, 2013, p. 134, grifos nossos).

Percebe-se, desse modo, que as tecnologias assistivas envolvem além daquilo que o senso comum entende por “tecnologia”, ou seja, abrangem além das tecnologias da informação, comunicação ou mesmo digitais. Por isso, segundo Bersch (2017), é preciso distingui-la da tecnologia educacional, já que suas diferenças são sutis e

[...] a tecnologia educacional comum nem sempre será assistiva, mas também poderá exercer a função assistiva quando favorecer de forma significativa a participação do aluno com deficiência no desempenho de uma tarefa escolar proposta a ele. Dizemos que é tecnologia assistiva quando percebemos que, retirando o apoio dado pelo recurso, o aluno fica com dificuldades de realizar a tarefa e está excluído da participação (p. 12).

Portanto, todo recurso, seja ele material ou humano, assim como todos os serviços, sejam eles informacionais ou não, podem ser utilizados como tecnologias assistivas ao promover a acessibilidade à pessoa com deficiência. No caso dos discentes com deficiência sensorial, as tecnologias assistivas são essenciais à sua participação em todas as atividades de sua vida, não sendo diferente no processo de ensino remoto emergencial. Pois, o objetivo principal do seu uso e promoção é garantir a eliminação de barreiras que acarretam na exclusão da pessoa com deficiência. Assim, as adequações pedagógicas devem ser pensadas e aplicadas a partir da realidade apresentada em cada turma, da necessidade educacional específica dos alunos e dos objetivos que o professor almeja durante o processo ensino-aprendizagem.

Para o aluno com deficiência visual, os recursos e serviços são diversos como, os leitores de tela, os softwares de leitura e transcrição de imagens (como mouses ou câmera do celular), as ferramentas de assistente de voz, áudio livro, textos digitais com áudio ou ampliados, lupas eletrônicas de ampliação etc. Atualmente, no mercado, estão disponíveis diversos serviços e recursos que atendem esse público, contudo, nem todas são gratuitas. Cabe então às IES disponibilizarem opções acessíveis também economicamente. No quadro 2, apresentam-se opções de recursos e/ou adaptações para acessibilidade digital da pessoa com baixa visão:

Quadro 2 – Recursos e/ou adequações para pessoas com baixa visão

Recursos	Função	Opções
Amplificador de tela	Ampliar textos e imagens na tela do computador, <i>tablet</i> e celular.	Para Windows: Supernova, ZoomIt; Lightning 3; Virtual Magnifying Glass; LentPro; Lupa digital etc. e a Lupa eletrônica
Teclado ampliado	Facilitar o uso do teclado de computadores.	Teclado ampliado; Adesivo para ampliação das teclas.
Alto Contraste	Facilitar a leitura de arquivos em computadores, <i>tablet</i> e celular.	Função existente nos eletrônicos.
Fontes	Facilitar o processo de leitura.	Fontes sem serifa ou decoradas (Usar Arial ou Verdana).

Fonte: Produzido pelas autoras (2021).

Como se percebe, as adequações voltadas para a acessibilidade e inclusão do aluno com baixa visão perpassam pela elaboração de recursos físicos, digitais e materiais didáticos com o formato e estrutura de textos e imagens que, levam em consideração as especificidades e dificuldades dessa deficiência. Já no quadro 3, apresentam-se os recursos e/ou adequações inerentes ao processo de inclusão digital da pessoa cega:

Quadro 3 – Recursos e/ou adequações para pessoas cegas

Recursos	Função	Opções
OCR	Converter imagens em texto.	Tessecrat; OCR Terminal; GOCR; TopOCR; Google Drive; SimpleOCR.
Leitor de tela	Transformar em áudio textos.	NVDA; DOSVOX; JAWS; Voice Over; ORCA; Virtual Vision.
Linha Braille	Transforma o conteúdo de texto em informação tátil.	Focus 40; EDGE 40; Brailiant 40; VarioUltra 40
Impressora Braille	Realizar a impressão em Braille ou no formato 3D.	-
Teclado Braille	Facilitar o manuseio do teclado.	-

Fonte: Produzido pelas autoras (2021).

Dentre os recursos de tecnologias assistivas digitais, anteriormente mencionados, pode-se destacar os *Optical Character Recognition* (OCRs) e os leitores de tela. Os OCRs são recursos de reconhecimento ótico de caracteres que convertem imagens em textos e, geralmente, são utilizados em documentos digitalizados ou mesmo escaneados em imagem e salvos no formato PDF, entretanto, apesar de serem ferramentas úteis e importantes,

sua qualidade muitas vezes não é total, pois pode ter sua funcionalidade reduzida em função do tamanho ou tipo da fonte, ou ainda pela qualidade da imagem a ser transcrita.

Há vários leitores de telas produzidos por diversas empresas, muitos até são disponibilizados de forma gratuita como o DOSVOX e o *NonVisual Desktop Access* (NVDA), tendo ainda opções no mercado como o *Job Access With Speech* (JAWS), o *Voice Over* (Leitor de tela da Apple), o ORCA e o *Virtual Vision*.

O DOSVOX é um sistema operacional criado pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na década de 1990. Hoje é um sistema que oferece uma série de programas, além do leitor de tela, voltados para garantir a acessibilidade digital da pessoa com deficiência visual. Todos os programas são disponibilizados na página do núcleo e podem ser baixados gratuitamente. Já o NVDA é um software, também gratuito, utilizado como leitor de tela para sistemas operacionais da *Microsoft Windows* que oferece informações em Braille ou em voz sintética.

Para os alunos com surdez e/ou com deficiência auditiva, é necessário, assim como no ensino presencial, um interprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), além de adequações prévias dos materiais de estudo ou mesmo audiovisual (quadro 4):

Quadro 4 – Recursos e/ou adequações para pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva

Recursos	Função	Opções
Tradutor de texto	Transformar textos em LIBRAS.	Hand Talk ProDeaf Rybená VLibras
Legenda descritiva	Apresentar as palavras e informações sonoras de um vídeo.	Closed Caption Audiodescrição Textos Créditos
Legenda em LIBRAS	Apresentar as palavras e informações sonoras de um vídeo a partir da tradução em LIBRAS.	

Fonte: Produzido pelas autoras (2021).

Para pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva, os textos devem ser traduzidos para LIBRAS e podem ser compartilhados com o intérprete para o auxílio de sua leitura e interpretação, e todos os vídeos, de qualquer natureza, devem ser legendados na Língua Portuguesa ou mesmo em LIBRAS,

considerada a língua materna da pessoa surda. Mesmo com a necessidade de aprender sobre o uso da Língua Portuguesa, a pessoa com deficiência auditiva deve ter todas as adequações pedagógicas e linguísticas para sua aprendizagem a partir do uso de LIBRAS.

Portanto, no contexto do ensino remoto, destaca-se a importância do uso das tecnologias assistivas digitais que irão auxiliar no uso dos meios digitais empregados para a concretização desse formato de aula. Desse modo, para que os discentes com deficiência sensorial sejam incluídos, é necessário um levantamento inicial da condição de cada indivíduo, entendendo que a necessidade do discente cego pode ou não ser a mesma do com baixa visão, assim como pode ser diferente a necessidade do aluno surdo para aquele com deficiência auditiva ou mesmo entre todos anteriormente citados. Só assim será possível o planejamento de atividades inclusivas e a adequação dos recursos e serviços oferecidos nesse momento.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, se destina a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais à pessoa com deficiência, visando à sua cidadania e inclusão social. Assim, enfatiza-se que, no atual cenário de ERE, o ensino de pessoas com deficiência não deve negligenciar suas necessidades educacionais específicas, assegurando a acessibilidade na comunicação e na informação e promovendo atitudes sociais favoráveis ao processo da Educação Inclusiva.

METODOLOGIA

O presente trabalho desenvolveu-se a partir de uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, primando pela abordagem qualitativa, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão/Campus Imperatriz, no período de julho a agosto de 2020, no contexto de planejamento do ensino remoto emergencial.

Os participantes deste estudo foram 3 discentes com deficiência sensorial (1 cego, 1 surdo, 1 com baixa visão), sendo dois pertencentes ao gênero masculino e um ao gênero feminino, respectivamente com 41, 38 e 24 anos de idade. Devido ao fato da inacessibilidade da população objeto do estudo, o critério de seleção da amostra foi não probabilístico e por acessibilidade, pois foi preciso dar segmento à investigação com parte da população que se encontrava acessível na ocasião da pesquisa (COSTA NETO, 1977).

Os instrumentos de coleta de dados corresponderam a entrevistas semiestruturadas, aplicadas via tecnologias digitais (*Smartphone*), com utilização do aplicativo *WhatsApp*, que possibilitou troca de mensagens por áudio, vídeo-chamadas, mensagens de texto e por permitir, nesse momento de distanciamento físico, interação e interatividade.

Para a realização das entrevistas, os discentes foram convidados com antecedência e esclarecidos acerca do objetivo e forma de realização da pesquisa, sendo utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, para cada participante, deixando claro sua participação voluntária, a preservação de sua identidade, seus dados pessoais e/ou qualquer informações que pudessem trazer prejuízos morais ou emocionais aos participantes, bem como a liberdade de desistir a qualquer tempo do estudo, atendendo às determinações contidas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde para Ciências Humanas e Sociais nº 510/2016.

Os dados coletados foram categorizados e analisados de maneira crítico-reflexiva, tendo por base os documentos oficiais que regulamentam e garantem os meios necessários para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem inclusivo, tanto no âmbito educacional quanto nos demais espaços acadêmicos, assim como a literatura acerca da temática abordada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, apresentam-se os resultados, as análises e as discussões que se fizeram necessários ao objeto investigado e ao alcance do objetivo proposto. Em relação à questão sobre como as aulas deviam ser ministradas durante o ensino remoto emergencial, de modo geral, os discentes esperam que as aulas sejam acessíveis, levando em consideração suas necessidades educacionais específicas. Conforme os relatos, a seguir:

Eu diria que minhas expectativas não são nada boas e penso que esse ensino, se necessário, se não houver outro meio de não ser remoto, ele deveria ser com base em um discurso transparente, ou seja, em uma aula, quando essa aula for discursiva, ela tem de ser bem transparente, ela tem que usar uma linguagem de fato compreensiva, justamente sabendo se tá atingindo ali a pessoa cega. Então é algo bem delicado e tão difícil de se imaginar um curso desse aí à distância (D1).

As aulas dessa forma devem ter a presença do intérprete de LIBRAS através de vídeo chamada caso tenha algum surdo (D2);

Eu espero que seja uma forma simples, que seja acessível a todos os acadêmicos, tanto para quem tem problema de visão ou não e que as atividades sejam de forma que eu consiga acompanhar e participar. Eu tenho a ajuda de colegas de turma, que me ajudam nisso por causa da minha dificuldade. Mas eu espero que seja uma forma simples e que dê de eu acompanhar (D3). (Grifos nossos)

Sabe-se que cada deficiência apresenta particularidades e necessidades diversas, dessa forma eliminar barreiras que impedem a inclusão educacional da pessoa com deficiência a partir da acessibilidade deve ser vista e concretizada caso a caso. No contexto, a LBI enfatiza que acessibilidade é um direito e uma condição precípua no processo ensino-aprendizagem da PcD, assim como o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, não paginado).

Sendo assim, para que o ERE seja acessível, o planejamento pedagógico deve contemplar e levar em consideração cada situação, individualmente, pois os recursos e adequações para um aluno cego não serão os mesmos adotados a um aluno surdo ou mesmo a um aluno com baixa visão. Portanto, “é importante que o uso da tecnologia para o ensino não contribua de forma alguma para a perpetuação de qualquer tipo de estigma ou rótulo presente em outras esferas da sociedade” (UNESCO, 2011, p. 14).

Em relação ao questionamento de como os conteúdos deviam ser trabalhados durante o ensino remoto emergencial, cada discente possui uma visão distinta, proveniente da própria deficiência. Conforme seus relatos, a seguir:

Bom, então para esses conteúdos serem alcançados ou acessíveis a pessoas com deficiência visual. Primeiro quando se fala em digitalizar, tem que se lembrar que pode se digitalizar em imagem e em texto, e que se digitalizando em imagens, ele já tem 90% de chance de não ser acessível. Porque essa imagem precisa ter muita resolução para que esse aluno cego, se tiver um OCR, consiga fazer uma leitura. O que ainda é muito frágil, uma leitura muito vaga porque tem muito erro. E tudo que o aluno cego não pode ter é um texto escrito errado porque já é trabalhoso, mas para ele

ouvir letra por letra e tiver escrito errado, ele não aprende a escrever certo. Então esse conteúdo tem que ser todo em texto e tem que ser correto, tem que ser da forma mais correta possível. Essa digitalização requer muitos critérios, tem que ser transparente na informação. Aí pode ser em qualquer formato, desde que seja em texto. Quando tiver imagens - não se tem que tirar as imagens -, têm que torná-las acessíveis. E como é isso? Fazendo uma boa descrição daquilo que tem, seja gráfico, seja uma figura qualquer. Só precisa ser descrito e essa descrição precisa ser em texto também e claro... um texto claro e simples, algo bem específico mesmo. Não só para pessoa com deficiência, mas específico no sentido de dar clareza aquilo que está ali. Não é preciso, não é necessário que haja uma interpretação da figura por parte do narrador, do leitor, mas que haja uma clareza de fato, com riqueza de detalhes, daquilo que se é disposto na figura. Então é a descrição de texto que esses materiais precisam ter. Se não um áudio, mas o áudio é um pouco demais e aí o áudio fica restrito para pessoa que ouve, ao ouvinte, né? No caso de um surdo ele precisa de um outro programa para trazer esse áudio para texto e às vezes também ocorre erro nessa digitação eletrônica.

Nas aulas precisa que tenha ou haja uma compreensão por parte de todos os expectadores, sejam alunos ou professores, que a conversa paralela fique suspensa, primeiro em respeito ao palestrante ou ao professor que está ministrando a aula e também para que o próprio leitor de tela não fique atrapalhando a aula. Algo que para o cego o leitor de tela fala, mas para um vidente fica vendo aqueles textos num chat ao vivo, acho que meio que desnecessário muitas vezes, né? Então é tudo para se pensar (D1);

Desde que tenha intérprete de LIBRAS não fará muita diferença se o conteúdo é ministrado de forma presencial ou *on-line* (D2);

Em relação ao conteúdo os textos têm que ser de forma ampliada, no meu caso, né? E ter como também colocar eles em áudio, porque aí já me ajuda bastante, porque eu tenho no celular o conversor de PDF em áudio. Que é uma coisa que eu utilizo muito, eu utilizo bastante. E em relação a textos, eu tenho uma pessoa que me ajuda. Porque eu não consigo sozinha e aí tem uma colega de turma que me ajuda em relação a isso (D3).

De acordo com as respostas, percebe-se que, para o discente cego (D1), as adequações necessárias à socialização dos conteúdos perpassam o espaço-tempo da aula virtual e o comportamento do docente e dos demais

alunos. Assim, sua fala revela a importância de gravar as aulas, deixando-as disponíveis a qualquer tempo e em locais acessíveis; a oferta de suporte nos momentos assíncronos; escolha de textos acessíveis, assim como sua revisão, já que os leitores de tela podem ter seu funcionamento comprometido, como no caso de textos disponibilizados na forma de imagem. Sua fala apresenta, também, a importância de conhecer as dificuldades e entraves impostos aos discentes com deficiência no ensino remoto, como o caso das conversas paralelas que, no caso do deficiente visual, trazem a sobreposição de falas, com a fala do professor sendo concomitante ao leitor de tela; ou ainda o uso inadequado de imagens. Por fim, as imagens não devem ser evitadas, mas precisa-se garantir a descrição, seja na forma de texto ou mesmo áudio/falada, pois, de acordo com Salton et al. (2017):

É importante descrever todas as imagens que transmitem conteúdo no documento, uma vez que usuários cegos ou com baixa visão não conseguem entender a informação que é passada visualmente através de imagens. Os leitores de tela informam o conteúdo de uma imagem somente se ela estiver descrita (p. 43).

Ainda na mesma questão, para o discente surdo D2, a presença do intérprete se torna mais importante do que o formato em que a aula será realizada. Contudo, sabe-se que diversas adequações podem ser realizadas para atender tais discentes, como a tradução de textos para LIBRAS, o uso de legendas em LIBRAS ou em Língua Portuguesa durante a apresentação de vídeos, entrega prévia do planejamento e materiais de leitura para conhecimento por parte do intérprete, assim como o uso de programas ou aplicativos destinados para esse público.

Para o discente com baixa visão (D3), as adequações curriculares são apresentadas como fundamentais, em especial no formato em que os textos são disponibilizados, garantindo qualidade para que os leitores de tela sejam eficientes ou para que a ampliação seja realizada. Como verificado, todos esperam que os conteúdos sejam acessíveis, sendo socializados com adequações diferenciadas e que contemplem suas reais necessidades. Em convergência com o relatório “TIC Acessíveis e Ensino Personalizado para Alunos com Deficiência: um diálogo entre educadores, indústria, governo e sociedade civil” (UNESCO, 2011, p. 14), é esclarecido que:

Ensino personalizado requer atenção às necessidades específicas de todos os alunos com diferentes graus de habilidade, reconhecendo que cada um tem estilos diferentes de

aprendizado, incluindo aqueles com dificuldade de aprendizado ou deficiências leves, moderadas e graves (UNESCO, 2011, p. 14).

Sobre quais recursos educacionais deviam ser utilizados no processo ensino-aprendizagem no decorrer do ensino remoto emergencial, as respostas dos discentes apresentam, novamente, particularidades decorrentes da característica de cada deficiência. Conforme verifica-se nos relatos, em sequência:

Bom... além do que já vem sendo ofertado, é muito importante os textos. Esses textos têm que ser acessíveis, como já foi dito, anteriormente. Eles não podem ser de qualquer jeito. Os vídeos também, eles têm de ser vídeos de preferência que tenham áudio e legenda, áudio em Português e legenda também em Português e, quando necessário, em LIBRAS, para que fique mais acessível a todos os alunos com deficiência. Bom... lembrando que leitor de tela serve para várias pessoas, além dos deficientes visuais. Serve, também, para os que têm alguma dificuldade de concentração, de leitura. Textos em formato acessível e um espaço aberto, por meio de *WhatsApp*, que se tenha acesso ao professor e, se o professor entenda como necessário, criar um grupo específico para disciplina e que nesse grupo não haja outro tipo de conteúdo. Agora, os recursos de tecnologias assistivas são específicos de cada aluno, mesmo. Então, é necessário saber quais são os alunos e quais deficiências trazem consigo para que a gente possa também está indicando os programas e os aplicativos adequados para facilitar esse processo (D1); Slides, webcam, intérprete, legenda nos vídeos (D2);

Leitor de áudios em PDF, computadores, softwares e hardwares especiais que contemplam questões de acessibilidade, equipamentos de comunicação alternativa, aparelho de escuta assistida, auxílios visuais. Como soluções de leitura de tela, prioridade voltada para os deficientes visuais. Converter textos em áudios. É muito importante a atenção do professor com o aluno (D3).

Conforme os dados, percebe-se que os recursos educacionais mencionados pelos discentes com deficiência sensorial, são, na sua maioria, os já utilizados por discentes com deficiência durante o ensino presencial e/ou os que se encontravam à sua disposição nos espaços físicos da universidade. Portanto, o maior desafio, no contexto de ensino *on-line*, parece ser o conhecimento, domínio e operacionalização desses recursos pelos docentes no decorrer do ERE, visto que:

[...] um número considerável alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades *on-line*, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e *on-line*. Na pandemia, grande parte das escolas e das universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente (DIAS & PINTO, 2020, p. 546).

Portanto, nota-se que, muitos professores têm vivenciado o desafio do “domínio” das tecnologias digitais atualmente. Nesse sentido, os docentes devem manter o comprometimento de incluírem-se na realidade do “de repente *on-line*”, desenvolvendo novas habilidades didático-pedagógicas e adquirindo novos conhecimentos, com destaque às tecnologias digitais educacionais e, paralelamente, às tecnologias assistivas necessárias à inclusão dos discentes com deficiência.

Em relação ao questionamento sobre quais tecnologias assistivas deviam ser utilizadas durante o ensino *on-line*, levando em consideração suas necessidades educacionais específicas, os relatos sinalizam algumas tecnologias e determinados recursos pedagógicos. Conforme as falas, a seguir:

Bom, aí no caso, as tecnologias assistivas utilizadas devem se dá mesmo por parte, principalmente, do aluno com deficiência visual. No meu caso específico necessito apenas de um leitor de tela que seja eficiente. Bom, agora do resto, a didática utilizada. Como se dá essa aula, como se vai passar esse conteúdo e como se vai disponibilizar posteriormente no caso da pessoa não conseguir acesso ao vivo ali, *on-line*, ou seja, em tempo real durante aquela apresentação. Eu particularmente não tenho internet, dependendo da internet de vizinhos para poder acessar porque o que eu tenho são dados móveis. E dados móveis não me permitem utilizar nenhum desses aplicativos aí. O único que eu consigo utilizar e, é limitado, é o *WhatsApp* e o *WhatsApp* não faz chamada dentro da operadora para muita gente, né? Tem um limite aí de até oito pessoas. Então é isso... o recurso de tecnologia assistiva em si, né? O resto são materiais acessíveis a esse leitor de tela. No meu caso específico eu utilizo o NVDA, que é uma ferramenta gratuita, uma ferramenta que está disponível para todos, bastante eficiente. E tudo que for de internet ou material digital, o desenvolvedor do site, do aplicativo,

do conteúdo, no caso de um documento, esse desenvolvedor é que tem que fazer já no formato acessível aos leitores de tela e as tecnologias assistivas a serem utilizadas pelo deficiente visual, diretamente falando aí (D1, grifos nossos);

Slides, webcam, intérprete, legenda nos vídeos (D2);

Letra ampliada, utilização do leitor de áudio em PDF. Vídeos aulas que fiquem disponíveis para os discentes (D3).

No contexto abordado, nota-se que os discentes D1 e D3 se referem às tecnologias específicas às suas necessidades educacionais. Já o discente D2 demonstra que, em sua compreensão, recursos didáticos e tecnologias assistivas são entendidos como sendo a mesma coisa, porém, frisa-se que esses não podem ser considerados como a mesma coisa. As tecnologias assistivas pressupõem, segundo a LBI da pessoa com deficiência:

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, não paginado, grifo nosso).

Sendo assim, é possível que algum recurso didático utilizado pelo professor durante as aulas *on-line* não seja acessível aos discentes com deficiência, tornando seu uso e/ou seu objetivo pedagógico inviável. Portanto, é a tecnologia assistiva que possibilita que esse discente seja, de fato, incluído no processo ensino-aprendizagem.

Sabendo-se que a inclusão educacional perpassa pela eliminação e/ou minimização de barreiras das mais variadas ordens, foi questionado aos discentes o que devia ser evitado durante o ensino remoto emergencial, visando à não exclusão do aluno com deficiência sensorial do processo ensino-aprendizagem *on-line*. Os participantes, de modo geral, se referiram à necessidade de conhecimento das suas potencialidades e o respeito a elas, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos demais profissionais que fazem parte do contexto educacional. De acordo com os relatos, a seguir:

Antes de mais nada, é ouvir as pessoas com tais deficiências e saber especificamente - quando eu digo ouvir, aqueles que estão diretamente ligados ao curso, isso nem é tão difícil, até porque o número nem é tão grande - ouvir quais e qual, ou melhor dizendo, qual seria a melhor forma de chegar esse

conteúdo até essa pessoa. Porque como eu já disse, nem todo cego tem a mesma dificuldade, nem todo surdo também tem a mesma dificuldade. Então, assim, é o “nada sobre nós sem nós”. Antes de pensar em incluir vamos ouvir a quem devemos incluir e saber como fazer, para que essa inclusão seja de fato e de direito, certo?

Somente a partir daí é que se pode junto chegar a uma metodologia apropriada. Lembrando que as especificidades são próprias ou pessoais, não da deficiência em si, da limitação em si. O que para uns pode ser simples, para outros pode ser muito complicado. (D1);

Durante o ensino *on-line* e pela vídeo-chamada o intérprete de LIBRAS não pode sair da sala e deixar o aluno surdo ficar sozinho, além disso os professores devem trabalhar mais com slides para melhorar o entendimento do surdo. (D2);

Ensino que exclua os discentes com deficiência, material didático sem acessibilidade para todos. Uma das questões fundamentais, em primeiro lugar, que eu acho, é a acessibilidade à internet, que nem todos os alunos têm, e a acessibilidade também ao computador, ao tablet porque nem todo mundo tem um celular que dá para usar, que pode e/ou venha atender todas as suas necessidades. E outra orientação é em relação às tecnologias assistivas, nem todo mundo conhece e sabe como lidar com esse tipo de material que venha a dar uma oportunidade melhor aos alunos com deficiência e que venham fazer com que eles fiquem com contato mais direto com o ensino de forma prática e significativa. No decorrer das aulas o professor vai identificar qual é a maior dificuldade do seu aluno com a deficiência e a partir daí, ele deve procurar mecanismos que venham a suprir essas necessidades, essas dificuldades, que venham ajudar no desempenho e na compreensão desse discente. A partir do momento que iniciem as aulas e que o professor venha a conhecer os seus alunos e suas dificuldades, pois a gente mesmo vai identificando as nossas dificuldades em relação às aulas remotas, bem como o convívio com o professor e a troca de ideias, o professor deve procurar entender e vir a nos ajudar de forma que essas dificuldades sejam supridas e que a gente acompanhe o processo ensino-aprendizagem como todos os outros alunos sem deficiência. (D3).

Sabe-se que o processo ensino-aprendizagem nos espaços educativos é intencional e sistematizado. Assim, o planejamento é a parte vital que garantirá o sucesso ou fracasso da socialização do conhecimento. É nesse contexto que todos os entrevistados apontam a necessidade de o professor

tornar as aulas acessíveis, a partir da identificação das necessidades educacionais específicas de cada discente - seja com o auxílio do intérprete de LIBRAS, ou pela utilização de materiais e recursos didáticos acessíveis, buscando elaborar um planejamento com base no que os alunos sinalizam como essencial à sua inclusão no processo ensino-aprendizagem. Daí o destaque para a expressão citada pelo discente D1: “Nada sobre nós sem nós”. Esse momento de escuta e reconhecimento do discente com deficiência deve ser pautado na ideia de:

[...] ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (MANTOAN, 2015, p. 38, grifo nosso).

Diante dos fatos, a inclusão está para além das condições estruturais, de recursos ou práticas pedagógicas, ou ainda de recursos humanos capacitados. É preciso que as atitudes daqueles que estão inseridos no processo ensino-aprendizagem sejam favoráveis à inclusão de todos os discentes, com ou sem deficiência. Acolher a diversidade do alunado da Educação Especial, oferecer condições e oportunidades a cada discente e trabalhar levando em consideração suas necessidades educacionais específicas, assim como o desenvolvimento de suas potencialidades, são condições precípuas da Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia causada pela Covid-19 se apresentou de forma variada ao mundo e também em situações específicas aos grupos e/ou populações já vulneráveis, mesmo antes do cenário de quarentena e de isolamento social/físico, como ressaltado por Santos (2020, p. 16): “Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população”. Assim, no caso das pessoas com deficiência, a luta já existente pela concretização de direitos básicos e fundamentais tornou-se mais complexa e evidente no atual cenário.

A educação precisou ser reinventada, ressignificada, evidenciando suas fragilidades e desigualdades. Esse atual contexto tornou-se ainda

mais significativo ao se tratar da Educação Especial, ou seja, da Educação Inclusiva que deve ser promovida nos sistemas de ensino para que as pessoas com deficiência possam participar plenamente de todas as atividades educativas, tendo suas necessidades educacionais específicas atendidas e suas particularidades respeitadas.

Nesse sentido, retornando ao objetivo primário deste artigo que descrever as expectativas de discentes com deficiência sensorial, acerca do ensino remoto emergencial, no contexto de pandemia causada pela Covid-19, foi possível registrar que os referidos alunos possuem várias expectativas em relação à sua operacionalização na perspectiva da Educação Inclusiva, dentre essas, inferimos: o conhecimento por parte dos docentes e demais profissionais da educação, em relação às reais necessidades educacionais específicas dos discentes com deficiência; planejamento baseado na diversidade do alunado com deficiência; didática, currículo e recursos pedagógicos acessíveis; utilização de tecnologias assistivas; presença de intérpretes da LIBRAS durante as aulas síncronas; acessibilidade na comunicação e informação durante as aulas síncronas; acessibilidade durante a utilização dos recursos didático-pedagógicos; utilização de fontes ampliadas, textos em formato acessível, legendas, descrições e/ou áudio descrições das imagens, figuras, gráficos, etc.; condições de acesso à internet; dentre outras já descritas anteriormente.

Apesar da demonstração de receio em relação ao novo modelo de ensino, os discentes almejam que o ensino *on-line* seja planejado e concretizado de forma acessível, levando em consideração não só as suas necessidades educacionais específicas, mas também o desenvolvimento de atitudes sociais favoráveis à inclusão e o contexto social de vulnerabilidades econômicas, emocionais, sociais, dentre outras.

Assim, o desafio, no atual cenário, é garantir educação de boa qualidade, baseada no respeito à diversidade e na valorização do potencial humano, independentemente das dificuldades e limitações inerentes a cada deficiência. Portanto, cabe aos profissionais da educação e a todos os discentes a busca pela adaptação ao presente momento da pandemia, descobrindo novas maneiras de adequação ao ensino-aprendizagem que contemplem a dimensão humana, especificamente, a atitudinal, a comunicacional, a instrumental, a metodológica.

Construir novos modelos de ensino inclusivo – em todas as dimensões que a inclusão possa se apresentar diante do ensino remoto emergencial, tendo as tecnologias digitais e assistivas como aliadas do processo

ensino-aprendizagem, em especial, à pessoa com deficiência -, requer de todos os envolvidos resiliência, inovação, criatividade, persistência, comprometimento, competência, habilidades, adequações inteligentes, atitudes sociais favoráveis à inclusão e, principalmente, profissionalismo e ética.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças na escola**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 131-137.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, RS: Assistiva – Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.PDF>. Acesso em: 02 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Institui a lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839.

BRASIL. Órgãos do Poder Executivo. Decreto nº3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Órgãos do Poder Executivo. Decreto nº5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez. 2004, p. 05.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado / elaboração Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini

Griboski, Claudia Pereira Dutra - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A educação e a covid-19. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul/set, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545>. Acesso em: 05 de agosto de 2020.

FARIAS, Sandra Samara Pires. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica**. 2015 (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

PRESSE, France. Unesco: metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da Covid-19. **Portal G1**. 18 mar. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/18/unesco-metade-dos-estudantes-do-mundo-sem-aulas-por-conta-da-covid-19.ghtml>>. Acesso em: 02 de agosto de 2020

SÁ, Elizabete Dias de.; CAMPOS, Izilda Maria de.; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão. In: **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. / autoras Elizabete Dias de Sá, Izilda Maria de Campos, Myriam Beatriz Campolina Silva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNOLL, Anderson; TURCATTI, Alissa. **Manual de Acessibilidade em documentos digitais**. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal

de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <<https://cta.ifrs.edu.br/livro-manual-de-acessibilidade-em-documentos-digita-ais/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **TIC Acessíveis e Ensino Personalizado para Alunos com Deficiências**: Um diálogo entre educadores, indústria, governo e sociedade civil. Relatório da Reunião de Consultoria Especializada. França: Paris, 2011. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/accessible_ict_student_s_disabilities_pt.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL¹

PAULO EDUARDO TEIXEIRA

Professor Assistente Doutor do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista - UNESP de Marília, paulo.teixeira@unesp.br;

AMANDA DE BARROS MANEQUINI

Graduanda pelo Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista - UNESP de Marília, barros.manequini@unesp.br;

1 Artigo com resultados do projeto de ensino “Imagens do ‘novo normal’ na escola pública: o uso das tecnologias de informação no processo de ensino de Sociologia e História”, financiado pelo Núcleo de Ensino da UNESP.

RESUMO

Este trabalho tem sua base nas reflexões sobre os usos e impactos de imagens, através das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o avançar da pandemia da Covid-19 e as medidas tomadas no estado de São Paulo, desde março de 2020 envolveram ações de intensificação do uso dessas novas ferramentas, a adaptação de gestores, professores e alunos à comunicação virtual, somado ao fato de que as desigualdades sociais ampliaram a noção de distanciamento social. Assim, as transformações vivenciadas nas relações e olhar para com a escola no contexto pandêmico, sob a narrativa histórico-sociológica são analisados de modo a compreender as descrições e representações sobre a realidade vivida e plantada na memória dos sujeitos do mundo escolar. Entre os principais resultados dá-se destaque às Oficinas de Fotografia e a organização de um espaço de conhecimento experimental e coletivo na plataforma Wikiversidade, em colaboração com uma escola de tempo integral da rede estadual de ensino, no município de Marília, parceria possível no decurso de um dos projetos do Núcleo de Ensino da UNESP, campus de Marília.

Palavras-chave: Uso de tecnologias, Ensino remoto, Uso de imagens, Escola Pública, Wikiversidade.

INTRODUÇÃO

Durante o século XIX muitas transformações foram operadas com a chegada da fotografia e dos meios de reproduzi-las, uma vez que as mesmas passaram a ser incorporadas a diversos tipos de publicações, como as revistas e os jornais, e acerca desse impacto, Walter Benjamin tratou de revelar um dos potenciais da fotografia que quebrava com a aura das antigas obras de arte, por meio da reprodutibilidade técnica advinda com essa invenção. (BENJAMIN, 1994, p. 172). Já o cinema buscou se aproximar ainda mais da representação da realidade quando incorporou a sonorização nos processos de produção de imagem. Por sua vez, com o advento da televisão em meados do século XX, o impacto das transmissões “instantâneas” provocou uma guinada ainda maior, estimulando o consumo de subprodutos dessa indústria que se estabeleceu mundo afora desde então, como seriados, novelas e, sobretudo, programas televisivos de transmissão simultânea, como telejornais, musicais, e outros.

Com o surgimento das novas tecnologias de comunicação no último quarto do século XX, sobretudo sob a influência da expansão das redes de computadores, o uso das imagens continuou a ser ampliado em seu uso comercial, porém aplicado no ensino como uma forma de ilustração e não como uma linguagem (Cf. SANTAELLA, 2017). Assim, tendo em vista o retrospecto das transformações desde a fotografia, este projeto visa despertar naqueles que frequentam o espaço escolar a compreensão sobre a necessidade de aprender a linguagem imagética.

Assim, os estudos de imagem se tornam quase obrigatórios para os professores e estudantes de todos os níveis. Saber manipular e interpretar imagens é uma necessidade recorrente, numa sociedade onde muitos valores são regidos por signos visuais (Cf. BITTENCOURT, 1998). Além disso, considerar a localização em plena sociedade da imagem, com as tecnologias eletrônicas de produção e reprodução de informações, implica no reconhecimento de que

A transmissão eletrônica de informações e imagens-sons propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também. (ALMEIDA, 2001, p.16)

Desse modo, com base nas reflexões do projeto “Imagens do ‘novo normal’ na escola pública: o uso das tecnologias de informação no processo de ensino de Sociologia e História”, analisar o uso dessas ferramentas informacionais compreende a aceção de que as relações sociais são invariavelmente mediadas por textos, imagens e sons e de que a era digital não pode ser menosprezada por sua avassaladora expansão diante de nossos sentidos.

Ao mesmo tempo e, sobretudo nesse momento de crise sanitária, os processos educativos e as tecnologias neles empregadas são concebidos longe de perspectivas fatalistas e do elogio da adaptação, ao assumir o “saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. [...] O de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.” (FREIRE, 2019, p. 74-75). Assim, as relações sociais e o olhar para com a escola, sob a narrativa histórico-sociológica, são analisados de modo a compreender as descrições e representações sobre a realidade vivida e plantada na memória dos sujeitos do mundo escolar.

A partir desse posicionamento teórico, este trabalho toma parte dos resultados da pesquisa realizada no interior das atividades do Núcleo de Ensino da UNESP, com o objetivo de contribuir para a melhoria da Educação do nível Médio, do Sistema Público de Ensino, e dar a conhecer aos pesquisadores condições de propor circunstâncias que visam subsidiar a organização de um espaço de produção de conhecimento situado e baseado na noção de “laboratório do comum”, também denominado por “laboratório de inovação cidadã” (PARRA; FRESSOLI; LAFUENTE, 2017; LAFUENTE; CORSÍN JIMÉNEZ, 2011).

Ao passo que são investigados os impactos das novas tecnologias de comunicação (uso de computador, *smartphone*, *softwares*, etc.) na escola, outro objetivo é a melhoria na qualificação do processo de formação de professores no Ensino Superior, uma vez que a pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem exige discussões sobre os papéis dos sujeitos que compõem as relações escolares, as políticas educacionais e documentos oficiais para a educação e os discursos, neles contidos, sobre o uso dessas ferramentas em sala de aula.

Uma dessas discussões desenrola-se sobre a problematização da História e da Sociologia que é contada, narrada, descrita nos livros, sobretudo os didáticos, mas também em muitos outros veículos em que eram concebidos como discursos de “autoridade”. Nesse sentido, o recurso a uma plataforma de licença livre e atividade colaborativa representa um

rompimento com essa lógica, posicionamento que, conforme Dea Fenelon (1982, p. 08) valoriza os indivíduos, sejam eles professores ou alunos, a se considerarem “como ‘produtores’ nesta sociedade que queremos democrática e não como simples repetidores e reprodutores de concepções ultrapassadas.”.

Cabe, também, situar a parceria entre universidade e uma escola do Programa Ensino Integral, pois, dentro das especificidades do programa há espaços como o das Atividades experimentais e a Pré- iniciação Científica que viabilizam esforços deste tipo, tendo em vista que as Diretrizes do programa colocam que:

A adoção das práticas de investigação é uma das respostas à necessidade de superar a abordagem curricular que privilegia o papel do professor como transmissor do conhecimento e o do aluno como mero receptor. Com efeito, nessas práticas o professor atua como mediador do conhecimento e o aluno, como protagonista no processo de construção do conhecimento e de suas aprendizagens. Portanto, as atividades de investigação propostas no Programa Ensino Integral e os projetos de Pré- iniciação Científica são formas de consolidar essa mudança. (SÃO PAULO, 2012, p. 33)

Isto posto e, com o objetivo de contribuir para a melhoria da Educação do nível Médio do Sistema Público de Ensino pela análise dos processos de ensino e aprendizagem por meio da observação das tecnologias empregadas pelos docentes, investigando os impactos das novas tecnologias de comunicação e das atividades remotas nas relações sociais e no olhar dos estudantes para com a escola no contexto pandêmico, ocorre um tensionamento também das possibilidades e limites das propostas e discursividades do Programa Ensino Integral (PEI).

Em síntese, na medida em que o distanciamento social se impôs como medida de segurança, a manutenção dos processos de ensino e aprendizagem se viu abalada. Portanto, há de se apontar que as novas tecnologias de comunicação, sobretudo aquelas que se propõe como plataformas de acesso livre, devem ser exploradas fortemente como um caminho possível para dinamizar o saber e o conhecimento entre jovens do Ensino Médio, por intermédio da experiência com a Wikiversidade, parte extensiva da *Wikimedia Foundation*, que opera no formato de Recurso Educacional Aberto (REA).

Desse modo, percebe-se quão importante é compreender que há uma forma de linguagem nas imagens, que se complexifica com a inteligibilidade das novas tecnologias, já que, durante a pandemia, as ações de intensificação do uso dessas novas ferramentas, de adaptação de gestores, professores e alunos à comunicação virtual, somado ao fato de que as desigualdades sociais se intensificaram e escancararam, não estiveram acompanhadas de processos de formação para o uso e interpretação dessas ferramentas.

METODOLOGIA

Uma narrativa histórico-sociológica se caracteriza por uma finalidade que é a de partilhar com o público ou a sociedade os conhecimentos construídos a respeito de uma dada época, lugar, pessoa, e nesse sentido ela procura se pautar por um discurso da verdade, que se pauta pela descrição da realidade passada, vivida e que permanece plantada na memória de muitos. No fundo, a questão central que se coloca é a da representação do passado a todos aqueles que dirigem algum tipo de produção, como os sociólogos e historiadores, seja na forma de textos escritos, como as reportagens jornalísticas, seja através de representações gráficas e pictóricas, como as imagens fotográficas ou cinematográficas. Em relação a essas narrativas audiovisuais, houve um entendimento desde o final do século XIX de que as imagens teriam um “poder de atração” natural para as atividades didáticas, no entanto, seja o uso de fotografias, filmes e/ou outros tipos de imagens como recurso educacional, devem ser compreendidos por meio de sua linguagem própria e das escolhas feitas por seus realizadores, além do contexto histórico que foram produzidos. Por isso, como salienta Mônica Almeida Kornis (2008, p.16) “Esses lugares de memória, como quaisquer outros, merecem análises críticas acerca de sua construção.”

Para o sociólogo José de Souza Martins, autor do livro *Sociologia da fotografia e da imagem* (2008), qualquer fotografia pode ser riquíssimo documento em informações, mas o aproveitamento sociológico da fotografia como documento depende da competência do sociólogo, de seu preparo para ‘ler’ e interpretar apropriadamente uma fotografia.

No que concerne a devida compreensão dos signos imagéticos, principalmente quando se trata do processo educativo no espaço da escola, esses signos devem ser devidamente trabalhados a fim de que, principalmente, não sejam considerados como documentos que apenas confirmam uma realidade imediata e unilateral.

Sendo assim, construir a linguagem imagética com os alunos é de extrema importância para abordar os conteúdos históricos por meio de imagens, e mais, é uma forma de exercer nosso poder contra as “imagens canônicas”, isto é, aquelas que nos impedem de poder pensar alternativamente em algo diferente do que nos é passado, conseqüentemente, impede que sejamos capazes do processo de imaginação como um todo. (Cf. SALIBA, 2007, p. 87-88)

Em suma, a imagem carrega consigo uma mensagem restrita temporalmente, mas que admite a interpretação, que resulta de um esforço analítico, dedutivo e comparativo. Isto porque a fotografia e o cinema, bem como seus derivados propõem uma leitura polissêmica das imagens produzidas.

Nesse contexto, José de Souza Martins assevera que se sociólogos, historiadores e antropólogos não estiverem preparados para conhecer a sociedade nessa perspectiva, isto é, de que o que foi fotografado não é o ‘real’, mas o real proposto por seus indícios visuais, de fato a fotografia (e também o vídeo e o filme) lhes será completamente inútil. E mais, que uma análise sociológica da imagem deve levar em consideração a expressão do imaginário de quem fotografa (ou filma), de quem é fotografado (ou filmado) e de quem vê a fotografia (ou o filme). (GONÇALO JUNIOR, 2008, p. 108-109).

A ideia de representação, portanto, surge como elemento fundamental para uma análise desse tipo de conteúdo, uma vez que as “imagens e discursos sobre o real não são exatamente o real ou, em outras palavras, não são expressões literais da realidade”, mas sim suas representações. (PESAVENTO, 1995, p.15)

Nesse sentido, o papel do professor deve ser o de interlocutor/estimulador entre o material didático usado e seus alunos, a fim de possibilitar uma significação e conseqüentemente um aprendizado. E mais, esse posicionamento crítico diante dos conteúdos dos documentos não remete somente àqueles tradicionalmente inscritos nesta categoria, pois além das fontes escritas, há um volume enorme de outros tipos de fontes, como as imagens.

Nesse contexto, o historiador Elias Thomé Saliba (2007, p. 90) afirma que devemos “operar criticamente as imagens”, quebrando com o “efeito de real que elas provocam”, pois com a chegada das “transmissões em tempo real” houve uma mudança na forma de aceitação dessas imagens, sobretudo entre o público infantil, levando as pessoas a acreditarem que “é isso mesmo” que acontece.

Portanto, essa análise será pautada pelos conteúdos apresentados aos estudantes pelo professor durante o processo de ensino/aprendizagem, a

fim de entender como determinadas “tramas” serão tratadas nas disciplinas pelos professores, assim como analisar as formas com que os estudantes compreenderão (ou não) o conteúdo, propondo sugestões de intervenções, quer por meio da indicação de novas ferramentas informacionais, quer pela orientação em como melhor tratar as “tramas” pela linguagem imagética, visando a intervenções que possam aperfeiçoar o processo ensino/aprendizagem.

Portanto, entendemos que a noção de Laboratório do Comum (PARRA, 2013) que considera a participação coletiva dos agentes envolvidos no processo ensino/aprendizagem, seja uma possibilidade oportuna e resulte em uma prática criativa e eficaz no contexto da informatização (<https://pt.wikiversity.org/wiki/Wikiversidade:Aprendizagem>).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar a inserção de novas tecnologias na realidade escolar, cabe pontuar que com elas há uma exposição cada vez mais intensa às imagens e que, a escola apresenta-se, nesse sentido, como “espaço em que o conhecimento é propagado e construído” (NEUENFELDT, et al, 2010, p. 27) e, portanto, é um dos espaços em que é possível organizar momentos de capacitação para a leitura imagética, que considere o viés histórico e social das imagens.

Para além disso, conforme Veyne (1971), em *Como se escreve a História*, a retomada da natureza lacunar da História coloca a necessidade da noção de “trama”, entendida pela relação dos fatos entre si, e nesse sentido “O objeto de estudo nunca é a totalidade de todos os fenômenos observáveis, num dado momento ou num lugar determinado, mas somente alguns aspectos escolhidos”. (1982, p. 29).

Considerando que em relação a quantidade de informações dispostas e os discursos que colocam a inovação do meio como sucessora da melhoria do ensino, “o mais importante é o ato de pensar com determinadas informações” (CYSNEIROS, 1999, p. 19), de tal modo que o desenvolvimento das atividades oriente o uso e apropriação da plataforma Wikiversidade por intermédio de conhecimentos básicos que facilitem a navegação em suas páginas na internet, o que foi feito por meio de manual, intitulado “Guia Wikiversidade” (https://pt.wikiversity.org/wiki/Guia_Wikiversidade).

A experiência colaborativa, nesse sentido, permite que o material seja alterado e adaptado conforme, por exemplo, ocorram atualizações no Movimento Wikimedia ou de acordo com as necessidades e novas

descobertas daqueles estudantes e interessados que acessam a página. Além disso, pode se enquadrar como uma atividade experimental que, conforme as Diretrizes do Programa Ensino Integral (2014), possibilitam o “desenvolvimento de práticas de investigação científica, com base em criatividade, inovação, metodologia científica, análise de dados, produção de protótipos e argumentação.” (SÃO PAULO, p. 33).

Em vista disso, a reflexão sobre o uso de imagens representa a criação de um espaço de construção de conhecimento em que se modificam as hierarquias, pois assume-se que o

(...) trabalho com imagens não pode ser inocente, nem reduzido a um recurso instrumental; as imagens são manifestações complexas de todo um arranjo cultural em que os processos de percepção e significação estão continuamente interferindo um no outro. (PARRA, 2013, p. 90)

A aproximação entre aquilo que Parra (2013) nomeia por saberes estéticos sensíveis cotidianos aos saberes formais, desse modo, constitui a oportunidade de compreender as relações sociais e o olhar dos sujeitos para com a escola, os impactos da sociabilidade escolar e até mesmo sobre as medidas sanitárias implementadas pelo Governo do Estado de São Paulo.

A pesquisa foi desenvolvida junto aos professores de Sociologia e História da Escola Estadual Prof. Amílcare Mattei (Marília, S.P.), cujo princípio norteador pretendeu ser o da análise dos processos educativos, sobretudo por meio de observações das tecnologias empregadas pelos docentes nesse momento de pandemia (onde as aulas ocorreram sobretudo por meios virtuais), apesar do apelo de muitas autoridades de Saúde e profissionais da Educação pelo não regresso às atividades presenciais nas escolas públicas, sobretudo no segundo semestre de 2021. No entanto, no decorrer das etapas da pesquisa iniciada na escola desde maio, o acesso aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio foi sendo protelado por parte da direção, sem uma explicação ou justificativa para tal. Assim, a expectativa de nos aproximarmos da realidade vivenciada na relação escola pública/alunato, e dar a conhecer aos pesquisadores condições de propor circunstâncias que visassem subsidiar a organização de um espaço de produção de conhecimento situado e baseado na noção de “laboratório do comum”, acabou sendo prejudicada.

Entre as atividades descontinuadas por conta do impedimento de acesso aos estudantes esteve a aplicação de um questionário que foi elaborado no *Google Forms*, para conhecer as condições materiais dos estudantes

das turmas acompanhadas pelos pesquisadores e docentes da escola parceira. Em relação à constituição do questionário, elaborado e aprovado conjuntamente aos professores durante os meses de junho e julho de 2021, enfatiza-se o intuito de traçar um perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das séries iniciais do Ensino Médio, principalmente com as informações sobre o acesso à internet e às aulas remotas. Para tal, foram organizadas quatro seções de perguntas. A primeira seção de questões visava coletar dados sobre idade, turma, identidade de gênero, perfil étnico-racial, trabalho, condições de residência e dependentes. A segunda seção compreendeu as condições de acesso à internet e frequência nas aulas, com afirmações como “Quando quero fazer uma pesquisa (pessoal ou escolar), costumo consultar:” e “O aparelho que utilizo para estudar, acessar às aulas, entre outros, é:”, a serem completadas pelos alunos. A terceira e quarta seção abordava o uso de imagens na sala de aula e os gostos e perspectivas em relação à escola e os conteúdos de interesse, que subsidiaram as intervenções pedagógicas previstas no Plano de Atividades.

Outra atividade prevista e que não ocorreu foi a apresentação (proposta para ser feita de modo remoto por meio virtual) dos integrantes do projeto para que os mesmos pudessem apresentar o escopo da pesquisa colaborativa aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio da escola parceira, orientando os mesmos a participarem das atividades escolares que seriam propostas pelos professores de Sociologia e História no ambiente virtual da Wikiversidade. Assim, sem essa possibilidade, também não foi apresentado o Guia Wikiversidade, embora a escola apresente estrutura de informática para tal.

Finalmente, podemos relatar uma atividade que acabou ocorrendo pela proposta de colaboração vinda do professor de Sociologia, que sinalizou para a associação do projeto de ensino e pesquisa a uma disciplina eletiva denominada de “Foco em foco”, oferecida aos estudantes do Ensino Médio no segundo semestre de 2021, mas, diferentemente do previsto no projeto submetido ao Núcleo de Ensino, o objetivo da disciplina foi o de oferecer ensinamentos básicos e conceituais de fotografia.

A participação dos integrantes do projeto do Núcleo de Ensino ocorreu em duas ocasiões, por meio das Oficinas de Fotografia. Uma ocorreu em setembro (https://pt.wikiversity.org/wiki/Eletiva_Foco_em_Foco_set/2021) em que duas representantes do grupo propuseram atividades de produção de imagens com o tema “novo normal” no cotidiano escolar, utilizando equipamentos do Laboratório de Fotografia da UNESP e a parceria com a

coordenadora do “Amadores da Fotografia – Marília”. Entre os resultados, podemos destacar a produção de fotografias, especialmente aquelas com temáticas que valorizaram o distanciamento entre os colegas de turma, dos espaços compartilhados da escola e os registros das placas com orientações sobre respeito ao distanciamento e uso de máscaras. Notadamente, portanto, podemos perceber o forte impacto com que a frequência das representações das medidas de distanciamento social impactaram o imaginário social dos jovens que vivenciaram a pandemia da Covid-19 nos últimos meses.

O segundo momento (https://pt.wikiversity.org/wiki/Eletiva_Foco_em_Foco_out/2021), as duas bolsistas puderam oferecer aos estudantes do Ensino Médio outra experiência do olhar, pois fizeram uma saída da escola para fotografar o entorno do espaço, e nesse momento foi possível perceber o uso de técnicas na aplicação da composição das imagens e melhor adaptação ao uso dos equipamentos. Em uma terceira ocasião será realizada a apresentação do Guia da Wikiversidade para que os estudantes da disciplina eletiva aprendam a usar as ferramentas de edição da plataforma e assim tenham condições de postarem as fotografias realizadas nas duas oportunidades anteriores.

A oportunidade de se aproximar da escola parceira por meio da disciplina eletiva, proporcionou uma experiência singular para duas licenciandas do curso de Ciências Sociais, que passaram a conhecer o espaço físico da escola, sua localização, seu entorno, assim como parte do corpo de professores e alunos do Ensino Médio. Mais do que isso, houve maior integração e compreensão do processo de ensino e aprendizagem quando abordaram aspectos relacionados ao uso de imagem e a análise de seu entorno proposto como atividade educativa.

Entretanto, apesar desse esforço por parte do professor de Sociologia, as expectativas de aproximação e pesquisa da realidade vivenciada na escola e de viabilização das circunstâncias e noções exigidas pela produção colaborativa, em formato de Recurso Educacional Aberto (REA), foram prejudicadas, uma vez que não houve tempo hábil para tal, devido às ações de protelamento por parte da direção da escola, já citadas anteriormente.

Considerando que foi elaborada toda a estrutura para sistematizar os materiais resultantes do projeto e as reuniões semanais junto aos professores colaboradores da escola com discussões teóricas sobre o uso de imagens e tecnologias no ensino, restando a autorização para aplicação dos questionários, previamente aprovados pelos professores, e contato entre os envolvidos, é possível verificar o papel decisivo da gestão da escola na

efetivação de projetos e parcerias como esta, mesmo que reconhecidos nas Diretrizes do Programa do Ensino Integral, uma vez que há

(...) um empoderamento do diretor escolar na gestão de pessoal, ao mesmo tempo que tem a responsabilidade pela execução do Programa e a realização dos resultados esperados, a relação com a comunidade, além de ser um multiplicador do PEI na rede, ou seja, um divulgador de avaliações positivas sobre o Programa de forma que outras escolas queiram participar. (GIROTTI; JACOMINI, 2019, p. 94)

Ademais, é preciso assinalar que, assim como o uso de novas tecnologias não é um indicador da qualidade de ensino, a ampliação da jornada discente também não basta por si só, cabendo ressaltar a importância de momentos formativos, como as parcerias entre Universidades e Escolas, e de princípios como a manutenção e zelo por relações democráticas e horizontais na prática educativa.

Sendo assim, entende-se que a distinção entre educação integral e educação de tempo integral configura-se, também, como um marco para as discussões sobre o tratamento pedagógico das imagens e das novas tecnologias, pois, para que as ações que visam afirmar o caráter situacional das imagens e valorizar os conhecimentos produzidos nas escolas são necessários espaços que fomentem a aproximação com conceitos, noções e significados comuns entre os sujeitos da escola.

Nesse sentido, compreender que essa nova ordem comunicativa fará parte das situações pedagógicas e que “os estudantes estão buscando certa autonomia em seus estudos e a internet permite vários acessos para percursos não lineares, o papel do professor deverá ser redimensionado” (FERREIRA, 2018, p. 03), e possibilita a constatação de que a noção de uma educação integral necessita ser analisada e ressignificada para as novas formas de ser e ler a sociedade, uma vez que a “internet é percebida como capaz de conceder a totalidade de informações disponíveis, o professor tem que ensinar ao jovem como selecionar esses conteúdos e produzir sentidos com o conjunto de informações.” (FERREIRA, 2018, p. 09).

Em tempos de distanciamento social, o projeto do Núcleo de Ensino colocou o “novo normal” em pauta e, também, nesse mesmo movimento, o uso de imagens e das tecnologias na escola. Desse modo, assim como a análise do uso de imagens por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação pressupõe um olhar de diferenciação entre inovação do meio e qualidade de ensino, afirmando a dimensão histórica dessas produções,

a menção ao contexto em que se desenvolveu o projeto também deve ser considerada.

Isso significa que, ao mesmo tempo em que houve uma atenção para que ocorresse um jogo cooperativo entre professores e estudantes, de exposição e produção de suas tramas em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula, houve igualmente a preocupação sobre as condições, por exemplo, de execução do projeto e dos objetivos inicialmente propostos. Nesse sentido, há de se ressaltar que o ano letivo de 2021, além de marcado pelas investidas do Governo Estadual para a retomada das aulas presenciais², antes mesmo que os profissionais da educação completassem o esquema vacinal, também será lembrado pelo início da implementação dos cadernos do *Currículo em Ação*, para os estudantes da 1ª série do Ensino Médio no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desse modo, como afirmam Saraiva, Traversini e Lockmann a “docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade” (2020, p. 17) e, para além das demandas relacionadas aos desdobramentos da pandemia e responsabilização pelo cumprimento dos protocolos, os professores desta série estavam em seu primeiro contato com o material que substituiu os cadernos do *São Paulo Faz Escola*.

É justamente por esse entendimento que, não há aqui intenção alguma de criticar indivíduos e/ou instituições, mas relatar acontecimentos que ao envolver a pesquisa educacional dentro de uma perspectiva de estudo de caso, aponta para uma avaliação de outros atores no contexto das estruturas educacionais. Nesse sentido:

(...) as ações didático-pedagógicas são influenciadas pelos modelos de educação mediada por tecnologias implementadas. Ele pode ser um modelo *massivo*, no qual um órgão central é responsável pela disseminação dos conteúdos escolares; pode conter elementos de descentralização informativa, na medida em que permite o uso de aplicativos de acesso direto entre professores e comunidade escolar (redes sociais, chats exclusivos etc.), ou pode ser um modelo em rede, no qual os microuniversos das escolas desenvolvem procedimentos didáticos construídos pela aproximação subjetiva. Nesse último, os sujeitos emergem como participantes

2 Uma delas, anunciada durante a escrita deste artigo, quando o Governador João Dória anunciou, em 13 de outubro de 2021, a retomada obrigatória das aulas presenciais na rede estadual.

ativos no processo de produção do conhecimento, na medida em que se conectam e constroem saberes coletivamente. (ARRUDA, GOMES, ARRUDA, 2021, p. 1732).

Assim, no caso do Estado de São Paulo o Centro de Mídias da Secretaria de Educação estabeleceu aquilo que os autores apontaram como sendo um modelo “massivo”, e que se distanciou assim do foco da produção de conhecimento coletivo e ativo, na medida que essa estrutura foi adaptada para o contexto da pandemia Covid-19, configurando-se em uma estrutura de “educação remota emergencial” que não foi pautada pela participação da comunidade escolar e sim por ações do “executivo”. (ARRUDA, GOMES, ARRUDA, 2021, p. 1741 e 1744) E isto aponta para o aparato de controle e hierarquias que atravessam não só o Programa de Escola Integral como o sistema educacional estadual em sua totalidade, no qual uma

permanente tensão em torno da realização das metas e da produção de resultados determinados externamente à escola diminui a autonomia do professor em relação ao processo educativo, uma vez que ele tende a seguir o currículo centralizado de forma mais intensa, tendo em vista a permanência no Programa. (GIROTTTO; JACOMINI, 2019, p. 98).

Tensão esta que atinge gestores, professores e até mesmo estudantes e que, com o agravante das limitações do ensino remoto, já previstas no momento de proposição do projeto, somaram-se à necessidade latente de considerar as reflexões sobre os discursos e a lógica do Programa Ensino Integral e de fomentar outros relatos de unidades PEI, em concordância com Giroto e Jacomini (2019) sobre as relações e condições “para os diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores), bem como verificar as possibilidades de outros percursos e ações no interior do Programa que apontem para possíveis tensionamentos, resistências e transformações da política.” (p. 107).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados e relatos deste trabalho são provenientes da pesquisa “Imagens do ‘novo normal’ na escola pública. O uso das tecnologias de informação no processo de ensino de Sociologia e História” (Núcleo de Ensino/PROGRAD/UNESP), que procurou proporcionar a criação de um ambiente educacional pautado na noção de Laboratório do Comum, utilizando Recursos Educacionais Abertos, como a plataforma Wikiversidade.

Entende-se que no contexto pandêmico a experiência com a plataforma foi também um momento para avaliar alternativas às empresas privadas que, conforme Mendonça e Cardoso (2020) rapidamente se colocaram como provedores, quase exclusivos, no atendimento às atividades remotas em diferentes dimensões (softwares, plataformas, equipamentos, assessorias, etc.) e avaliar as possibilidades de ferramentas abertas, uma vez que estão sujeitas a ataques e vandalismo, como assinalado nas páginas iniciais do Movimento Wiki.

Do ponto de vista metodológico, também, é importante apontar que a produção colaborativa do conhecimento situado, que respeita a participação coletiva dos agentes envolvidos no processo ensino/aprendizagem, chama a atenção para outros desafios e discussões, por exemplo, o papel da mediação pedagógica, tal como definida por Masetto (2000), que é compreendida como a atitude do professor que se impõe como motivador da aprendizagem, um mediador entre o conhecimento e o estudante, proporcionado troca de experiências, estimulando o diálogo, o debate e fomentando situações de aprendizagem por meio de relações dialógicas e interativas. Esse foi o objetivo do projeto de pesquisa que infelizmente, dadas as circunstâncias apresentadas nesse texto, não se consubstanciaram em realidade, apesar de todos os esforços por parte de seus integrantes.

Por fim, destaca-se que mesmo com as adversidades em relação à pandemia e à implementação superficial do projeto por parte da gestão, não se perderam de vista as motivações iniciais da pesquisa: proporcionar ações e alternativas que valorizam as tramas e narrativas dos sujeitos que compõem a escola, a autoria coletiva e a apropriação crítica e autônoma das ferramentas digitais de informação e comunicação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José. *Imagens e Sons: A Nova Cultura Oral*. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões de Nossa Época nº 32.

ARRUDA, E.P.; GOMES, S. dos S.; ARRUDA, D.E.P. Mediação tecnológica e processo educacional em tempos de pandemia da Covid-19. *RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1730-1753, jul/set. 2021.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp. 165-196.

BITTENCOURT, Circe. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

CARDOSO, N. S.; MENDONÇA, S. G. L. Forpibid e a politização como enfrentamento ao ensino remoto. *Formação em Movimento*, v.2, i.2, n.4, p. 647-654, jul./dez. 2020.

CONTRIBUIDORES DA WIKIVERSIDADE. Wikiversidade. Guia Wikiversidade. Disponível em: <https://pt.wikiversity.org/w/index.php?title=Guia_Wikiversidade&oldid=137243>. Acesso em: 28 out 2021.

CYSNEIROS, Paulo G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora. *Informática Educativa*, v.12, n.1, p.11-24, 1999.

FENELON, Dea-Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Projeto História*, 2, São Paulo, PUC/S.P., p.7-19, 1982.

FERREIRA O., Fátima Ivone. *Emoções e redes sociais online: implicações na formação de professores*. ENSOC, VI, 2018, Rio de Janeiro.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIROTTI, E.D.; JACOMINI, M.A. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede... *Rev. Cienc. Educ.*, Americana, ano XXI, n. 45, p. 87-113, jul./dez. 2019.

GONÇALO JUNIOR. Instantâneos do conhecimento. *Pesquisa Fapesp*, 153:106-109, nov. 2008.

KORNIS, Mônica A. *Cinema, televisão e história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

LAFUENTE, Antonio; CORSÍN JIMÉNEZ, Alberto. Comunidades de atingidos, o comum e o dom expandido. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 21, p. 10-25, jun. 2011.

Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/6257>>. Acesso em 28 fev 2019.

MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto, 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A.; MORAN, J.M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000, p. 133-173.

NEUENFELDT, Derli Juliano et al. A cibercultura e os alunos do Ensino Médio: apontamentos e reflexões. *Revista Caderno Pedagógico*, v. 7, n. 1, 2010.

PARRA, Henrique Z. M. Educação Expandida e Ciência Amadora: primeiros escritos. In: Cláudio Benito Oliveira Ferraz, Flaviana Gasparotti Nunes. (Org.). *Imagens, Geografias e Educação: intenções, dispersões e articulações*. 1ed. Dourados: Ed.UFGD, 2013, v. , p. 79-102. Disponível em: <http://www.academia.edu/4770415/Educacao_Expandida_e_Ciencia_Amadora_primeiros_e_escritos>. Acesso em 24 mar 2019.

_____.; FRESSOLI, M.; LAFUENTE, A. Apresentação do Dossiê: Ciência Cidadã e Laboratórios Cidadãos. *LIINC em Revista*, Rio de Janeiro, RJ, v. 13, p. 1, 2017. Disponível: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3907/3229>>. Acesso em 24 mar 2019.

PESAVENTO, Sandra J. Em busca de uma outra História: Imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*, v.15, n.29, São Paulo, 1995, pp.9-27.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e a História. In: CAPELATO, M.H. [et. al.]. *História e Cinema*. São Paulo: Alameda, 2007, pp. 85-96.

SANTAELLA, Lucia. *Introdução à semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação*. /Winfried Nöth, Lucia Santaella. São Paulo:Paulus, 2017.

SAO PAULO (Estado). Do Portal do Governo. Estado anuncia retomada obrigatória às aulas presenciais a partir de 18 de outubro. São Paulo, 2021.

SAO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral. São Paulo, 2012. Disponível: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/estado-anuncia-retomada-obrigatoria-as-aulas-presenciais-a-partir-de-18-de-outubro/>>. Acesso em 28 out 2021.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em

TEMPOS DE PANDEMIA: UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS COM RELAÇÃO A MUDANÇA DO ENSINO PRESENCIAL PARA O REMOTO

FLAVERSON MESSIAS BATISTA

Mestrando em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, da linha de Mídias e Tecnologias em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor do Ensino Médio nas disciplinas de Física e Matemática. E-mail: flaversonmb4@gmail.com

ELCIO SCHUHMACHER

Licenciado em Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Física e doutor em Química. Professor Permanente do Programa de PósGraduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Fundação Universidade Regional de Blumenau. E-mail: elcio@furb.br

RESUMO

Os últimos anos vem sendo marcados por uma pandemia de COVID 19, que mudou a rotina em muitos países pelo mundo, o Brasil dentre eles, aqui adotaram-se diversas medidas de combate ao vírus, dentre elas o isolamento social. Na educação, de um modo geral, optou-se pelo ensino remoto. Em uma escola particular no estado de Santa Catarina o modelo adotado foi o ensino síncrono, tratado neste trabalho como Ensino Remoto Emergencial (ERE), e esse estudo investigou então a percepção dos alunos com relação às mudanças sofridas no ensino devido a pandemia, do qual participaram estudantes do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, dessa mesma escola. Essa percepção englobou 3 áreas: a relação entre aluno e professor, aluno e o material didático e entre alunos. Sendo assim, a pesquisa foi realizada através de um questionário na plataforma do *Google Classroom*, sendo que dos 170 alunos aos quais o questionário foi disponibilizado, 100 responderam. O questionário foi composto de perguntas fechadas, analisado quantitativamente com o uso da análise fatorial exploratória e regressão linear múltipla, e perguntas abertas, analisadas qualitativamente, sendo a metodologia então quali-quantitativa. Os resultados mostram que os estudantes percebem uma piora no ensino, por diversos fatores discutidos no trabalho, e nessa nova rotina eles experimentam sentimentos de angústia, ansiedade e frustração, estudam mais e aprendem menos. Entretanto, a maioria percebe o esforço dos professores, apesar das dificuldades na literacia digital, e valorizam formas de ensino mais dinâmicas e adaptadas à situação

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial. COVID 19. Isolamento social.

INTRODUÇÃO

Os últimos anos entraram para a história por ser conhecido como o ano em que teve início a Pandemia de Coronavírus (COVID-19), que mudou a forma de interação social em diversas áreas e colocou a capacidade de organização da humanidade em xeque.

Diversas medidas foram tomadas desde então, como referência mundial a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou no dia 30 de janeiro de 2020 Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (GOV,2020). Durante esse período, como medida de combate ao Coronavírus, a OMS tem como principal orientação o isolamento social, sendo assim diversas medidas, através de decretos Federais, Estaduais e Municipais foram tomadas a fim de aumentar essa taxa.

No estado de Santa Catarina o Decreto nº 509/2020 do dia 17 de março de 2020 é o primeiro de uma série de outros que proibiram o ensino presencial em todo o território catarinense. Nesse panorama o fechamento das escolas foi inevitável, juntamente com uma série de outros serviços classificados como não essenciais, essa mudança abrupta trouxe então muitos desafios. A comunidade escolar, de um modo geral, teve que se adaptar de maneira muito rápida para o ensino remoto, que segundo orientam Hodges, Moore, Lockee & Bond (2020) deve ser chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), pois se trata de uma modalidade paliativa, usada por força maior, onde não existe uma preparação prévia e envolve um ensino totalmente remoto, não existindo a pretensão nessa modalidade em criar um sistema robusto e permanente, mas sim dar conta do desafio de maneira simples e segura. Existem algumas diferenças entre ERE e Ensino a Distância (EaD) onde Rodrigues (2020, p.1) argumenta que o EaD é um “modelo subjacente de educação que ampara as escolhas pedagógicas e organiza os processos de ensino e de aprendizagem. Existem concepções teóricas, fundamentos metodológicos e especificidades que sustentam, teórica e praticamente, essa modalidade.”

Segundo Konrath, Tarouco e Behar (2009), esta mudança brusca nas dimensões técnica, humana, política, econômica e em diferentes formas de organizar e apresentar o conhecimento podem trazer dificuldades na transposição da modalidade de ensino, podendo gerar assim uma queda na qualidade de ensino. Dentro desse cenário e de seus desdobramentos, essa pesquisa teve como objetivo analisar a percepção dos alunos diante da

mudança de modalidade de ensino, do presencial ao ERE. Para se alcançar esse objetivo, a seguinte pergunta de pesquisa foi feita: qual é a percepção dos alunos com relação às mudanças sofridas no ensino devido a pandemia? Para tanto, serão analisadas principalmente as questões que envolvem a percepção do aluno em relação ao que entendem por aulas remotas, a mudança de relacionamento entre aluno e professor, as dificuldades de aprendizagem do conteúdo e o relacionamento entre colegas.

Essa pesquisa permite entender melhor como esse público está interagindo com as mudanças impostas pela mudança nas formas de aprender e com a interpretação desses dados espera-se poder entender quais mudanças/ajustes devem ser pensados para o ERE a fim de aprimorar a mesmo. Desse modo, o estudo poderá contribuir para a elaboração de medidas no sentido de aprimorar o Ensino Remoto, assim como as dimensões sociais e psicológicas relativas aos alunos. Portanto, o estudo se torna inovador pois busca entender o impacto de um fenômeno recente no Ensino e principalmente na Aprendizagem, do qual existe pouca literatura a respeito. Na sequência serão apresentados os procedimentos metodológicos, análise dos dados e as considerações finais.

METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa não-experimental, do tipo *survey* descritiva/exploratória segundo os critérios apontados por Coutinho (2013), na qual se faz uma avaliação diagnóstica cujo objetivo é avaliar a percepção do aluno em relação ao ERE e as relações existentes entre professor, conteúdo, aprendizagem e colegas.

O estudo foi realizado em uma instituição de ensino privada que conta com 710 alunos matriculados, que se distribuem desde do ensino infantil até o ensino médio. As aulas são ministradas no sistema ERE, com transmissão *Online*, no horário praticado anteriormente no ensino presencial, das 7h30min às 11h50min. Em levantamento obtido junto à escola, nos foi informado que todos os alunos têm acesso a internet e usam celular ou computadores e as aulas ocorrem em salas de ensino virtuais e os professores as acessam durante suas respectivas aulas.

A amostra de estudo, de tipo intencional (LAKATOS e MARCONI, 2007), foi composta por os alunos do 9º ano até o ensino médio, que totalizam 170 estudantes, a escolha ocorreu por uma necessidade de delimitação da amostra e por esses alunos estarem, sob o aspecto cognitivo, mais preparados

para entenderem e responderem ao instrumento de coleta. O questionário foi disponibilizado, através da plataforma *Google Classroom*, contendo 35 questões identificadas da seguinte forma: nenhuma questão de identificação; 10 questões abertas para o aluno expressar sua opinião e 24 questões em escala do tipo Likert¹ (1932), e estão distribuídas respectivamente nos tópicos: Entendimento de aulas remotas (seis questões abertas); Relação antes de depois entre aluno e professor (duas questões abertas e doze fechadas); Relação antes e depois do aluno com o conteúdo (uma questão aberta e nove fechadas) e; Relação antes e depois do aluno e seus colegas alunos (uma questão aberta e três fechadas). Na devolutiva houve apenas 100 questionários respondidos, assim, essa amostra apresenta um erro amostral de 6% com 95% de confiança para as questões fechadas. Segundo Lakatos e Marconi (2007, p. 120) a utilização de uma escala possibilita as condições de realmente obter respostas que identifiquem a real intensidade do objeto pesquisado. Para Pasquali (1977) e Braga e Cruz (2006) essa escala é bastante conhecida pela sua efetividade em medir o grau de satisfação dos entrevistados com relação a um produto ou serviço. Assim, neste trabalho, o grau de concordância com a resposta varia entre 1 e 5, onde 1 equivale a discordar totalmente e 5 concorda totalmente, com o objetivo de medir o grau de satisfação dos alunos.

A análise das questões fechadas foi embasada pela estatística multivariada, na qual foi aplicada a análise fatorial e a de regressão múltipla. A análise fatorial foi a técnica estatística utilizada, visando a redução das variáveis em fatores comuns, por meio da análise das inter-relações entre as variáveis, em grupos comuns, com a menor perda de informações possível (HAIR JR. et al., 2009). Pode-se entender, ainda, a análise fatorial como uma técnica que possibilita sintetizar informações de muitas variáveis em uma combinação de fatores, o que viabiliza condensar informações em novos agrupamentos, descrevendo, ainda, as relações de covariância entre os fatores.

Como teste de apropriação da amostra, foram aplicados o teste de esfericidade de Barlett e o teste de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)*. Na manutenção das variáveis da análise fatorial, utilizou-se o critério da comunalidade, que tem seu valor diretamente proporcional à explicação daquela variável pelo fator, de modo que foram mantidas variáveis com o valor maior ou igual

1 LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives in Psychology*, 140, p. 1-55, 1932.

a 0,5. Com relação ao número de fatores usou-se a porcentagem da variância explicada, porém o critério dos autovalores maiores que 1 não foi utilizado devido ao baixo número de variáveis que segundo Tabachinick e Fidell (2007), esse método possui maior efetividade entre 20 e 50 variáveis. Para medir o nível de confiabilidade gerado através da análise fatorial foi utilizado o *Alpha de Cronbach*, que é utilizado para analisar a consistência interna e tem como base a média, o desvio padrão e a correlação dos itens que integram o fator, sendo valores superiores a 0,6 considerados aceitáveis (HAIR JR. et al. 2009)

Com relação às questões abertas realizou-se de uma análise de natureza qualitativa de acordo com Lüdke e André (2011), na qual o pesquisador é o principal instrumento, os dados coletados são descritivos e o processo possui relevância muito maior que o produto em si. Dessa forma o estudo é quali-quantitativo, onde Flick (2009, p. 40) argumenta que: “as abordagens de metodologia mista interessam-se por uma combinação pragmática entre pesquisas qualitativa e quantitativa”. Essa mistura de métodos é chamada de triangulação, que é uma afirmação epistemológica que deve ser utilizada quando a sobreposição delas tem por resultado um maior entendimento sobre o fenômeno (MORAN-ELLIS et al. 2006). Nesse sentido também corrobora Flick (2009, p. 43), quando coloca que “as diferentes perspectivas metodológicas se complementam para a análise de um tema, sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado”.

Com relação aos excertos das respostas foram utilizadas letras, tanto para alunos quanto para professores, a fim de se preservar o anonimato dos envolvidos. Vale destacar aqui que os participantes assinaram um termo de consentimento, o TCLE, antes de participarem do questionário. Sendo assim a análise dos resultados foi feita dentro de cada dimensão, buscando relacionar as semelhanças e dissonâncias observadas, a ordem de análise parte das questões fechadas, quando houver, através da estatística multivariada e na sequência uma análise de caráter qualitativo das respostas das questões em aberto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira dimensão do estudo, contendo 6 questões abertas conforme Tabela 1, na qual os alunos foram questionados sobre entendimento tinham sobre as aulas remotas.

Tabela 1: Perguntas abertas em relação à dimensão entendimento sobre as aulas remotas.

1- Você segue algum canal na Internet? Cite os que vocês mais gostam?
2- Você já assistiu aulas gravadas na internet antes?
3- Você participou de algum curso pela internet? Caso sim, cite os que recorda.
4- As aulas que estão sendo transmitidas pelos professores, quando comparadas ao que você assistiu, são ruins, boas, iguais, muito boas ou ótimas. Aponte pontos positivos das aulas dos seus professores e pontos negativos
5- Você considera as aulas na internet com a mesma qualidade das aulas em sala de aula
6- Descreva como você se sente com as aulas sendo feitas pela internet.

Fonte: Autores

Foi possível verificar, com relação à questão 1, que mais de 80% dos alunos seguem algum tipo de canal na internet, as opções são as mais variadas possíveis e são principalmente influenciados pela sua própria ideologia, destacam-se aqui canais de músicas e jogos, porém percebeu-se que muitos deles citaram seguir canais de professores de diversas disciplinas. Os comentários dos alunos vão de encontro ao mencionado por Lévy (1999), que aponta uma tendência de as pessoas acessarem a internet para ler, postar ou replicar a informação interagindo com ela, sendo que neste processo mais informações são acopladas a rede, e assim o ciberespaço se avoluma e se expande para os continentes, fazendo com que a cibercultura não tenha centro e nem linha diretriz.

Foi possível constatar na questão 2 que mais de 70% dos alunos já assistiram aulas gravadas na internet, por motivos variados, dentre eles: estudar para provas, revisar conteúdos, ter uma explicação de forma diferente a vista em aula, entre outros. Percebe-se que, em muitas das respostas, os alunos relatam dificuldades em entender o que está sendo explicado/mostrado e que em um vídeo, mesmo sendo eles que procuram as videoaulas, não conseguem manter a concentração até o final. Uma videoaula permite passar informações sobre um tema ou conteúdo, sendo um recurso que se presta para ser visto e revisto em qualquer lugar e momento, de acordo com a preferência do indivíduo, contudo os alunos estão acostumados a assistir cenas curtas, de 1 a 10 minutos, uma vez que a rapidez na transmissão da informação faz parte do nosso cotidiano. Então tem-se que os alunos encontram dificuldades de atenção e concentração ao serem postadas videoaulas com uma duração maior e que demandam maior atenção e tempo. Desta forma,

não é difícil entender a falta de concentração dos alunos em aulas transmitidas pela internet.

Nessa mesma linha tem-se que na questão 3, apenas 19% dos alunos já participaram de algum curso pela internet, dentre eles estão cursos de idiomas, instrumentos musicais, economia, edição de vídeos, programação e fotografia. A escolha por cursos da internet facilita o processo de aprendizagem, pois o aluno faz escolhas por aquilo que deseja aprender, ou seja, irá buscar um aprofundamento e uma assimilação de conteúdo somente naquilo que acredita ser útil. Pois, para que possa ocorrer uma aprendizagem é necessário que o aluno esteja disposto a internalizar as informações, ele deve considerar que o conteúdo seja útil para ele. Neste sentido, considera-se muito baixo o interesse dos alunos por cursos ofertados além da escola.

Na questão 4, quando perguntados sobre a qualidade das aulas virtuais em comparação às presenciais, vários pontos merecem destaque, abaixo os excertos 1 e 2 mostram alguns desses pontos.

“As aulas são boas, porém exigem uma concentração muito maior, o que muitas das vezes não conseguimos” (A)

“Boas, a gente depende total de internet muitas vezes o computador não abre, internet sai ou até mesmo luz isso é um ponto essencial que nós dependemos, mas as aulas são boas em meio a tantos problemas” (R)

Ao se observar esses trechos percebe-se que de uma maneira geral as aulas na modalidade remoto são consideradas boas, mas os alunos relatam dificuldade de compreensão dos conteúdos, por diversos motivos que vão desde problemas técnicos até a própria dificuldade em prestar atenção. Alguns relatos mostram que os mesmos, quando em aulas virtuais, se encontram frente a várias distrações, durante a aula, sendo a própria internet uma delas, o que parece dificultar o acompanhamento das explicações e reflexões, o que vem a corroborar a dificuldade de concentração dos alunos em frente a videoaulas de longa duração. Outras respostas, apontam como ponto positivo a possibilidade de acessar todas as aulas já transmitidas que ficam gravadas, bem como o material usado nas mesmas através da plataforma digital da escola.

Na questão 5 observou-se que 65% dos entrevistados disseram não quando perguntados se as aulas virtuais síncronas feitas pelos professores têm a mesma qualidade em comparação às aulas presenciais. De um modo geral, os alunos relatam a falta de atenção como um dos principais

problemas, assim como a falta de interação com o professor. Dentre os aspectos positivos destaca-se as observações de alguns quanto ao uso de diferentes ferramentas digitais para auxiliar no aprendizado, como mostrado no excerto 3 abaixo.

“Sim, inclusive certas ferramentas digitais até tornam mais fácil o aprendizado” (B)

Na percepção dos alunos, ao explicar a mudança de qualidade entre as duas modalidades, têm-se que algumas diferenças foram apresentadas no excerto acima e outras podem estar relacionadas com competências necessárias para a execução da aula em ERE e a diminuição na interação que ocorre entre aluno e professor, mas existem indícios, como o excerto mostrado acima, de que o uso de ferramentas digitais os auxilia no aprendizado.

Na última pergunta referente à dimensão, sobre o sentimento dos alunos em relação às aulas estarem sendo feitas dessa maneira, obteve-se um espectro de fatores que merecem a atenção, os mais incidentes serão mostrados abaixo, nos excertos 4, 5 e 6.

“Assim como alguns dos meus colegas, sinto falta da aula presencial, porém felizmente temos ótimos professores que nos ajudam todos os dias, portanto as aulas online não estão tão cansativas.” (D)

“Como citei acima, não consigo entender direito com as aulas online e na maioria das vezes tenho que ver videoaulas sobre o conteúdo para entender melhor.” (I)

“[...] eu sinto que não sou capaz de aprender o conteúdo e muitas vezes me cerco com o pensamento e o medo de reprovar.” (C)

Ao se analisar as respostas, em relação às palavras que se destacam, percebe-se que a desmotivação, medo e o cansaço são sentimentos presentes nos alunos, demonstrando incertezas na relação deles com o atual momento e surgem como forma de expressar esses sentimentos palavras como: falta de expectativas, descompromisso, acomodação, apatia, e muito relatos de dificuldade de manter a rotina. Ao mesmo tempo são postos elogios ao trabalho/esforço dos professores, bem como a possibilidade de acessar às aulas após seu término por meio de gravação, como já foi citado em respostas anteriores.

Ao final da análise dessa dimensão percebe-se que os alunos entendem por aulas remotas algo extremamente desafiador para os professores, difícil de manter o foco por várias razões e que se tem alguns benefícios, como

a atemporalidade da aula, materiais que ficam na plataforma e ferramentas para potencializar a performance de aprendizagem, mas ainda assim a desmotivação é evidente e em comparação com as aulas presenciais foram elencados até aqui muito mais pontos negativos do que positivos.

A forma de interação entre professor e aluno no processo de ensino aprendizagem mudou de maneira drástica quando observado antes, no ensino presencial e agora no ERE, essa dimensão busca investigar a percepção dos alunos com relação a isso.

Tabela 2: Composição da dimensão Relação antes e depois da pandemia entre aluno e professor: Alpha de Cronbach, média, carga fatorial das variáveis e variância dos fatores.

Questão	Média	Carga	Variância
Fator 1: Explicação, comunicação e esforço do professor (Alpha de Cronbach: 0,831)	3,15	-	
A explicação do professor está melhor agora do que nas aulas presenciais	2,22	0,778	78,68%
Entendo melhor, agora, o que está sendo explicado pelo professor	2,30	0,771	
As aulas estão mais dinâmicas, agora, do que nas aulas presenciais	2,59	0,601	
Os professores deixam claro desde o início o que eles esperam dos alunos	3,37	0,552	
O professor consegue tirar mais dúvidas agora do que nas aulas presenciais	2,80	0,702	
Os professores fazem um esforço real para entender as dificuldades que os alunos podem ter com o seu trabalho	4,05	0,727	
Os professores são extremamente bons em explicar as coisas para nós	3,62	0,605	

Fonte: Pesquisa

Na dimensão Relação antes e depois da pandemia entre aluno e professor, para atender o critério de comunalidade, foram excluídas as variáveis “A cobrança do professor continuou a mesma” (comunalidade 0,214) e “É fácil entender o tipo de trabalho solicitado” (comunalidade 0,372). A medida de KMO apresentou um valor de 0,839, o teste de esfericidade de Bartlett foi significativo, demonstrando a fatorabilidade dos dados, com relação à variância os 3 fatores explicam 92,2% de toda a variância, destaca-se a confiabilidade satisfatória, de acordo com o Alpha de Cronbach, com o valor de 0,831, o segundo e terceiro fatores foram excluídos da análise por não

apresentarem consistência interna suficiente, e com eles mais 3 variáveis, (Alpha de Cronbach inferior a 0,6) de acordo com Hair et.al(2009)

Os resultados mostram uma certa discordância quanto a melhora da explicação (2,22) e o dinamismo do professor em sala (2,52), com relação ao entendimento maior por parte dos alunos, ou seja, na questão do contrato pedagógico². Os alunos mostraram indiferença (3,37), bem como e ao esclarecimento de dúvidas (2,80), porém é notável a concordância no que diz respeito à percepção dos alunos quanto ao esforço do professor (4,05) e também a performance na explicação (3,62).

Com relação às perguntas abertas nesta dimensão foram elaboradas da seguinte maneira: 1- Descreva como você se sente tendo as aulas na internet- Em relação aos conteúdos aos professores e aos colegas; 2- Descreva qual foi a melhor estratégia de ensino, mediada por tecnologia, aplicada.

Na pergunta 1 as respostas tiveram muitas intersecções em relação às respostas da pergunta 6 referentes à dimensão entendimentos das aulas remotas, esses pontos em comum evidenciam-se em respostas que descrevem falta de ânimo e também reconhecem o trabalho dos professores, vale lembrar que apesar de terem dificuldades para se concentrar aqui os entrevistados destacaram o benefício de uma aula sem ruídos causados pelos colegas, como mostrado nos excertos 7,8 e 9.

Me sinto desanimado, mas ao mesmo tempo orgulhoso do trabalho dos professores, pois eles estão realmente tentando dar o melhor (H)

Na verdade, aprendi a me adaptar e estou gostando bastante... interação maior com os professores pelo chat do que no presencial (F)

Me sinto péssima, como sou nova não consegui fazer amigos e estou basicamente sozinha então fica mais difícil fazer trabalhos em grupos (A)

Em destaque o último excerto em que a entrevistada alega dificuldade de estabelecer laços afetivos e escolares pelo fato de ser nova na escola e ter entrado após o início da suspensão das aulas presenciais. Por mais limitado que seja a interação obtida no ERE, comparado ao ensino presencial, cabe aos professores e alunos darem sentidos às ferramentas educacionais

2 Pensando no contrato pedagógico que possui como embasamento o contrato social, Aquino (2000, p.19) define como “[...] contrato invisível, mas com uma densidade extraordinária, posto que suas cláusulas balizam silenciosamente o que fazemos e o que pensamos sobre o que fazemos. Uma espécie, enfim, de ‘liturgia’ dos lugares [...]”

incorporando-a nas mudanças de concepção de interação. (Gasparin e Tortelli, 2011)

Com relação à Questão 2 as respostas foram muito variadas, mas no geral os alunos gostaram de aulas expositivas que buscaram a todo o momento a interação entre professores e alunos, uso de simuladores, uso de filmes e trabalhos envolvendo atividades autorais inspiradas nas práticas da cibercultura, como *podcasts* por exemplo, abaixo os excertos 10, 11 e 12 explicitam essas práticas.

“Uma das estratégias que eu mais gostei foi a do professor A que em uma aula ele abriu um programa pra poder ensinar sobre circuito elétrico” (L)

“...eu, particularmente, tive muita dificuldade de aprendizado desde o início, então onde eu mais aprendi ao fazer trabalhos, pois eu me obrigava a prestar atenção. Gostei muito de fazer o podcast” (B)

“...videoaulas no youtube e aqueles joguinhos tipo o que a C e o D passaram nas aulas.” (V)

Essas práticas evidenciam que entre os professores existem estratégias de ensino que se aproveitam dos recursos tecnológicos ofertados pela ERE para a utilização de simuladores e afins, mostrando então que há o uso de tecnologias educacionais no ensino desse grupo em especial. Vale lembrar que o simulador do circuito encontra-se hospedado no *Physics Education Technology Project*³ (PhET) também chamado de PhET -Colorado.

Essa dimensão evidenciou novamente a percepção de desânimo por parte dos alunos em geral, o esforço dos professores para melhorar a aprendizagem e também a dificuldade para entender os conteúdos, porém aqui destaca-se que o uso de tecnologias de aprendizagem e trabalhos realizados em formatos não convencionais que os interessou bastante, surge então uma opção para combater o desânimo que se evidenciou nas duas dimensões vistas até aqui e as distrações que apareceram na primeira.

A forma de interação com o conteúdo mudou abruptamente com o advento da pandemia, mesmo o aluno tendo total acesso ao material, de mídia física e digital, ainda assim a sua relação com o conteúdo está imbricada com o papel do professor, essa dimensão se preocupou com a relação

3 5 Esse projeto possui diversas simulações interativas de matemática e ciências, oferecidas de forma gratuita, o desenvolvimento dessas simulações está intimamente ligado à exploração e descoberta, resultado de pesquisas em educação por parte dos criadores.

antes de depois da pandemia entre o aluno e o conteúdo, a seguir uma tabela com os resultados.

Tabela 3: Composição da dimensão Relação antes e depois da pandemia entre aluno e o conteúdo: Alpha de Cronbach, média, carga fatorial das variáveis e variância dos fatores.

Questão	Média	Carga	Variância
Fator 1: Percepção quanto às expectativas e os canais de comunicação (Alpha de Cronbach: 0,712)	3,10	-	9,82%
Quando os professores fazem uma pergunta, sobre o conteúdo, não consigo discutir o conteúdo com o professor ou com os meus colegas	2,95	0,776	
Há muita pressão para que eu entender o conteúdo das disciplinas	3,26	0,776	
Fator 2: Percepção quanto à assiduidade, esclarecimentos de dúvidas e as vantagens de estudar no lar. (Alpha de Cronbach: 0,641)	2,69	-	54,85%
Conseguo tirar minhas dúvidas com maior facilidade agora, do que nas aulas presenciais	2,44	0,791	
Sou mais assíduo na entrega de tarefas e trabalhos agora do que nas aulas presenciais	2,98	0,643	
A possibilidade de estudar em casa, me auxiliou na resolução de exercícios e entendimento de conceitos.	2,66	0,849	
Fator 3: Busca e conferência da informação (Alpha de Cronbach: 0,602)	3,44	-	24,91%
Utilizo o google, fora das aulas na internet, para tirar minhas dúvidas	4,19	0,715	
Utilizo o google, durante as aulas na internet, para conferir as informações que o professor fornece(verificar)	2,69	0,715	

Fonte: Pesquisa

Nessa dimensão para atender o critério de comunalidade, foi excluída a variável: “Possuo espaço adequado” (comunalidade 0,308). A medida KMO apresentou o valor de 0,703, o teste de esfericidade de Bartlett foi significativo, confirmando a fatorabilidade dos dados. Com relação à variância, os 3 fatores em conjunto explicam 89,58% de toda a variância, quanto à confiabilidade os índices que variaram de mínimos à satisfatórios, com valores de 0,702, 0,642 e 0,602. A variável “Os professores passam muitos trabalhos, para fazer, por isso não compreendo todo o conteúdo da disciplina” foi excluída a fim de aprimorar a consistência interna do fator 1.

Quanto aos dados no fator 1 observa-se uma indiferença, também observada no fator 2 no que diz respeito à assiduidade (2,98), observa-se também uma discordância quanto a facilidade de tirar dúvidas (2,44) e também com relação ao auxílio proporcionado ao estudar em casa para a resolução de exercícios e esclarecimento de dúvidas (2,66). Esses valores de discordância que aparecem na primeira e na última pergunta do fator 2, relacionadas a tirar dúvidas com mais facilidade e o estudo em casa servindo como auxílio para o aumento do rendimento escolar, respectivamente, vão ao encontro das respostas obtidas na dimensão 1, pois lá existem relatos de problemas técnicos e falta de interação o que condiz com o resultado da primeira variável.

Vale ressaltar que a última questão do fator 2, aparece indiretamente em muitas respostas discursivas anteriores no que tange a falta de foco com muitas distrações, justificando parcialmente e discordância dessa afirmativa.

Há várias possibilidades para combater esses índices obtidos no fator 2. Para Valente et al (2020) uma alternativa é a busca do “aprender a aprender”, estar pré-disposto a percorrer caminhos criativos sobre a utilização das tecnologias para a efetivação da prática docente. Dentro dessa perspectiva, cabe o investimento na formação permanente de professores, centrada na investigação e pesquisa.

Quanto à busca de informações, os resultados mostram que o site de busca *Google* é uma ferramenta muito utilizada para o esclarecimento de dúvidas (4,19), isso mostra indícios de literacia digital por parte dos alunos, porém a conferência de informação dos professores é pouco realizada, sendo uma possibilidade de explicação para esse fenômeno a credibilidade á eles creditada por parte dos alunos.

Com relação às perguntas abertas, foi realizada apenas 1 que foi: Estudo a mesma quantidade de tempo que estudava no período em que as aulas eram presenciais? Em caso negativo, explique. Com relação a resposta 43% dos entrevistados afirmaram que sim, estudam a mesma quantidade, 20% não responderam e 37% alegaram que não estudam mesma quantidade, as explicações foram as mais variadas possíveis, mas dentro desse espectro as mais recorrentes estão nos excertos 13,14,15,16 e 17.

“Não, porque as vezes meus pais pedem pra mim fazer coisas da casa e aí eu meio que saio da aula.”(X)

“Não, pois as aulas presenciais faziam vc ir atrás e sabemos que a escola é um lugar único para estudar, já em casa não vc faz a hora que quer se não aprendeu não faz muita questão” (I)

“Eu estudo mais do que quando as aulas eram presenciais porque, geralmente, eu não consigo aprender/entender a matéria pelas aulas on-line então eu tenho que estudar tudo de novo depois que a aula acaba” (P)

“[...]não, pois como eu disse em casa acabamos nos distraindo e as vezes de manhã temos que fazer algumas responsabilidades o que não aula presencial não acontecia”.(V)

“Não, é muito difícil ficar das 7:30 até as 11:50 olhando para um computador/celular tentando se concentrar”.(E)

Diante dos excertos alguns pontos devem ser analisados, o primeiro ponto é que de acordo com os entrevistados, condiz em que os alunos alegam tarefas realizadas durante o próprio período de aula, isso colabora de maneira direta ao resultado na última variável da dimensão relação antes de depois aluno conteúdo do fator 2 “A possibilidade de estudar em casa, me auxiliou na resolução de exercícios e entendimento de conceitos.”(2,66), pois o fato de ser interrompido durante a aula não facilita o entendimento dos conceitos.

Ainda vale destacar aqui que aparece nas respostas a dificuldade em estabelecer uma rotina, que pode ter relação com o estudo feito em casa e a dificuldade de aprendizagem, sendo necessárias mais horas de estudo e pôr fim a percepção negativa por parte do aluno com relação ao horário de aula que foi transposto do presencial para o ERE.

A última dimensão envolve a percepção do aluno quanto ao relacionamento com os seus colegas, para essa dimensão as respostas das questões fechadas não apresentaram consistência interna, com um índice de *Alpha de Cronbach* inferior a 0,6, sendo insuficiente ao índice mínimo estipulado por Hair et.al (2009). Dessa forma a dimensão possuiu apenas uma pergunta aberta que foi: Aponte quais são os pontos positivos das aulas pela internet e os pontos negativos. As respostas foram muito variadas, mas no geral os aspectos positivos ficaram mais atrelados ao conforto, praticidade e segurança e os pontos negativos ficaram relacionados ao desânimo e a impossibilidade de conversas individuais com os professores, os excertos 18,19,20 e 21 relatam o descrito aqui.

“Cola, equipamentos, falta de contato, tirar dúvidas específicas dos alunos, professor corre muito mais a matéria.” (E)

“[...]sem bagunça, conforto de estar em casa” (A)

“Poder acordar um pouco mais tarde, conforto, ir ao banheiro ou pegar algo quando precisar, pesquisar na internet coisas referentes a aula e que diferente das aulas presenciais, os profs não são interrompidos durante o raciocínio e não preciso ficar ouvindo a gurizada conversando do meu lado durante a explicação” (E)

“Positivos: ver no conforto de casa, não precisar acordar quase 3 horas antes para se locomover até a escola, ter a oportunidade de aprender mesmo passando por uma pandemia.

Negativos: não ter privacidade para tirar dúvidas, o que dificulta muito no aprendizado de quem é tímido, distração com outras coisas em casa” (W)

“Pontos positivos: Estamos seguros em casa e com o nosso conforto.

Pontos negativos: Nos sentimos diversas vezes desanimados e sem vontade de ter aula” (Q)

Um ponto relevante observado nas respostas, diz respeito a “cola”, as avaliações estão sendo uma dificuldade enfrentada, segundo a percepção dos alunos. Isso dá ao professor oportunidade de novas formas de avaliar, aproveitando as potencialidades oferecidas pelo ERE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia trouxe ao mundo imensos desafios, dentre eles está o educar, não sabemos ao certo qual será o impacto real dela no sistema educacional de um modo geral. Esse trabalho teve por objetivo levantar percepções dos alunos com relação ao professor, conteúdos e aos colegas, além do próprio entendimento do que são aulas remotas. O questionário utilizado foi do tipo híbrido, com perguntas abertas e fechadas, realizou-se uma pesquisa quali-quantitativa, objetivando diminuir ao máximo as deficiências de cada uma delas.

Com relação ao entendimento do que são aulas remotas, os entrevistados se mostraram aptos a fazê-lo, pois interagem. Para eles as aulas remotas são desafiadoras e desinteressantes.

Quanto a percepção dos entrevistados em relação ao professor percebeu-se que eles têm mais dificuldades no entendimento da disciplina, reconhecem o esforço dos professores e enxergam na curadoria, uso de ambientes computacionais diversos, mais interação, atividades autorais desenvolvidas com ênfase no aproveitamento das potencialidades do ERE ou ainda na superação de desafios impostos por ele.

Com relação ao conteúdo mesmo tendo acesso a todos eles de maneira simples, prática e funcional, ainda assim a percepção dos alunos é que eles tem que estudar mais e em mais variados meios a fim de obter o mesmo rendimento do ensino presencial, outro ponto relevante diz respeito ao ambiente de ensino, o ambiente doméstico não se mostrou um lugar favorável, pois não há respeito no horário de aula por partes dos outros integrantes da mesma e também muita distração, mesmo com o conforto e a comodidade os alunos, em grande parte, percebem que, o ambiente mais propício de estudo é a escola.

Finalmente a última dimensão teve seu espectro comprometido por decorrência dos critérios estabelecidos no tratamento estatístico ficando, para análise, apenas uma questão aberta, e nela os alunos levantaram um ponto relevante que envolve a avaliação, nesse aspecto, a palavra “cola” levanta uma preconceção do que significa avaliar e sobre essa ótica é pode ser levantada uma discussão sobre possibilidades de como deve ser feita a avaliação nessa modalidade. Outro ponto que merece destaque é o aparecimento de níveis de literacia digital como um dos fatores influentes nos caminhos das aprendizagens de professores e alunos, sendo a cibercultura também um possível estudo no que relaciona os limites e possibilidades para com a aprendizagem nesses tempos de pandemia.

Esse estudo contribui no que tange a possibilidade de ações conscientes para a formação de professores, tanto para lidar com o Ensino Remoto (ER), ensino híbrido e presencial, ele também deixa espaços e desafios para próximos estudos em locais em diferentes tempos, contexto e realidades, servindo como referência para implementações/aprimoramentos de ER. Ele também pode servir também para estudos de transição no que diz respeito à retomada do ensino presencial.

Quanto à pergunta de pesquisa sobre a percepção dos alunos com relação às mudanças sofridas no ensino devido a pandemia, pode-se perceber que durante todo o percurso da pesquisa o desânimo aparece como pano de fundo, essa palavra surgiu em todas as dimensões e fatores, uma espécie de desabafo dos alunos que diante de um ensino remoto emergencial, que surgiu como alternativa para enfrentar esse período desafiador, os professores, alunos e toda a comunidade escolar se adaptaram e se esforçaram para seguir o ano letivo da maneira mais próxima da normalidade possível.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. **Do Cotidiano na Escola: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

BRAGA, C.G; CRUZ D.A.L.M. **Contribuições da Psicometria para a Avaliação de Respostas Psicossociais na Enfermagem**. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62342006000100014&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 20 nov. 2020.

COUTINHO C. P. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas**, 2ª Ed. Coimbra: Almedina. 2013

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GASPARIN, J. L.; TORTORELI, A. C. A interação do professor e alunos no ambiente virtual de aprendizagem: a ferramenta assíncrona fórum. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/5/111.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

HAIR, J. F. et al. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HODGES, Charles et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso em: 30 nov. 2020.

KONRATH, M. L. P; TAROUÇO, L. M. R; BEHAR, P. A. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **RENOTE Revista Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13912>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**, 6. ed. São Paulo, Editora Atlas, 2007. 289 p.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. (Cap. 10).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2011.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Ministério da Saúde declara transmissão comunitária nacional**. 20 de março de 2020. Disponível em <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/ministerio-da-saude-declara-transmissao-comunitaria-nacional#:~:text=Minist%C3%A9rio%20da%20Sa%C3%BAde%20declara%20transmiss%C3%A3o%20comunit%C3%A1ria%20nacional,-Compartilhe%3A&text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Sa%C3%BAde%20declarou,se%20unir%20contra%20o%20v%C3%ADrus.>> Acessado em 25 de nov. de 2020.

MORAN-ELLIS, J. et al. Triangulation and integration: processes, claims and implications. **Sage**. 24 jan. 2006. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Triangulation-and-Integration-%3A-processes-%2C-claims-Cronin-Dickinson/8b1abdf0a2fa682c372f06aeab53d1e67c1496d0>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

PASQUALI, L. **Psicometria**: Teoria e aplicações. Brasília, Ed. UnB, 1977

PHET Interactive Simulations. Disponível em: <https://www.kavlifoundation.org/physics-education-technology-project-phet>. Acesso em: 03 de nov. 2020.

RODRIGUES, Alessandra. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação (SED). **Período do COVID-19**. 17 de março. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/principais-consultas/legislacao/30586-legislacao-periodo-do-covid-19>> Acessado em 25 de nov. de 2020.

TABACHNICK, B.; FIDELL, L. **Using multivariate analysis**. Needham Heights: Allyn & Bacon, 2007.

TENSÕES E DESDOBRAMENTOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: INVESTIGAÇÃO EM ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL NO CEARÁ

ANDERSON GONÇALVES COSTA

Doutorando em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu); Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Educação; Bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE). E-mail: anderson.gcosta@ufpe.br.

BRENA KÉCIA ANDRADE DE OLIVEIRA

Mestra em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Professora-formadora de Ciências Humanas na Secretaria Municipal de Educação de Guaiúba – Ceará; Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo e Ensino (GEPCE-UERN); E-mail: brenakeciaa@gmail.com.

RESUMO

As políticas de avaliação em larga escala têm sido tema de destaque no campo da política educacional dada sua profusão em iniciativas federais, estaduais e municipais. Estudos evidenciam que a dinâmica dessas políticas no interior das escolas atende à lógica dos resultados e a padronização dos currículos. Este artigo tem como objetivo investigar o impacto das políticas de avaliação externa em uma escola pública municipal de Redenção – Ceará. De natureza qualitativa, o estudo fez uso da observação direta na instituição escolar, além da coleta de documentos e entrevistas com os profissionais da escola. São discutidas as políticas desenvolvidas na escola e as tensões observadas a partir da materialidade delas, com destaque para as estratégias e as ações mobilizadas para atender os objetivos das avaliações. Observamos que, dada a prevalência destas iniciativas, instauram-se processos que não se adequam a diversidade da escola, limitando a autonomia organizacional e redirecionando às práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Políticas de Avaliação. Gestão Escolar. Município.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva discutir as políticas de avaliação em larga escala a partir de investigação realizada em uma escola pública municipal de Redenção no estado do Ceará. A avaliação educacional tem-se mostrado um terreno de debates que envolve discussões acaloradas quanto aos interesses e fins ligados a ela, por isso, acaba sendo uma “categoria pedagógica polêmica” (FREITAS et al, 2011) permeada por contradições. Assim, investigar esse tema requer, como trata Freitas et al (2011), um exame de todos os ângulos que envolvem a questão, pois há muito mais que a técnica por trás do fenômeno.

A pesquisa que desencadeou a constituição do texto em tela, aconteceu entre os meses de setembro e dezembro do ano de 2018 e foi traçado mediante a abordagem qualitativa, que nos oportunizou produzir um conhecimento significativo sobre o espaço investigado (MARINHO; FRANÇA; SILVA, 2013). Considerando os procedimentos que compuseram a realização do estudo, caracterizamos-a como documental e empírica.

Na ocasião, utilizamos como instrumentos para produção de dados os registros do diário de campo e a realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais escolares. Nos diálogos com o gestor escolar e os professores tratamos de aspectos concernentes aos nossos objetivos e sobre a dinâmica apresentada no cotidiano escolar, tendo em vista que o contexto é força atuante e não mero pano de fundo nas investigações (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Destarte, a observação transversalizou os contextos locais, as culturas profissionais, os contextos materiais e os contextos externos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) articulados à gestão e à organização escolar. Em nosso caso, o trabalho de observação foi marcado por estranhamentos: percebendo as ações do cotidiano e estranhando-as para, assim, entender o funcionamento global da escola.

O município de Redenção compõe a região do Maciço de Baturité, com população estimada em 29.146 pessoas (IBGE, 2020). A realidade do município não foge a dos demais da região. Segundo Vidal et al (2012) a receita pública dos municípios do Maciço de Baturité é, em sua maioria, oriunda das transferências das esferas de governo – União e Estado – o que caracteriza um quadro de dependência de recursos estatais e justifica a situação de pobreza. Neste quadro de dependência de recursos podemos citar o Programa Bolsa Família que abrange 91% das famílias da região.

Esses aspectos vão ao encontro das considerações de Costa, Ramos e Martins (2015) quando concluem que vários são os fatores que afetam a qualidade do ensino na região, dentre eles a situação financeira e a grande parcela da população que vive em vulnerabilidade econômica. Assim, permanece o desafio de superação das desigualdades, tanto no que diz respeito a pobreza da população quanto aos esforços de adequação da rede de ensino para atendimento dos estudantes.

A Imagem 1 apresenta o mapa de Redenção, apontando seus distritos.

Imagem 1: Mapa do município de Redenção



Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE, 2006.

Segundo dados do Censo Escolar, o município de Redenção abriga 38 escolas de três dependências administrativas, a citar: 4 escolas estaduais; 31 escolas municipais; e 3 escolas privadas; no distrito de Antônio Diogo estão 6 dessas escolas, entre elas nosso campo de estágio.

A escola lócus desta investigação ofertava turmas do Ensino Fundamental I e II, atendendo a um quantitativo de 337 alunos, divididos em 15 turmas, nos turnos da manhã e tarde. Dessas turmas, duas eram de 1º ano, uma de 2º ano, duas turmas de 3º ano, duas de 4º ano, duas de 5º ano, duas turmas de 6º ano, uma de 7º ano, uma de 8º ano e duas turmas de 9º ano. O quadro de funcionários era composto por 19 professores, sendo

8 funcionários efetivos e 11 professores contratados. A Escola investigada foi criada em 1976. Sua origem, conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) remonta aos anseios da própria comunidade em estabelecer um espaço de referência no ensino, potencializando a educação que era ministrada por professoras autônomas.

O PPP da escola propõe buscar uma educação de qualidade e estabelecer uma gestão democrática na escola, não especificando o que ela entende por gestão democrática: se do acesso aos cargos, dos processos de planejamento, da participação da comunidade escolar nos fóruns de decisão. A compreensão de gestão democrática nesse artigo parte da afirmação de Ramos (2004) ao atribuir a ela “[...] mecanismos utilizados e dentre eles seus limites e avanços para uma prática democrática com relação a vir a ser uma maior participação consciente, crítica, consultiva, fiscalizadora e deliberativa mediante a democratização das relações de poder dentro das escolas” (p. 17).

Além da introdução, o artigo é dividido em outras três seções. Na seção seguinte são discutidas as iniciativas do governo federal, estadual e municipal encontradas na escola. Em sequência tensionamos a materialização das políticas de avaliação em larga escala no cotidiano da escola, observando as estratégias adotadas pela gestão escolar e pelos professores. Por fim, são tecidas as considerações finais com proposições sobre a temática.

AS POLÍTICAS CHEGAM À ESCOLA

Para compreender o campo de nossa pesquisa é preciso antes apontar que a escola investigada não possuía coordenação pedagógica. O que encontramos foram “professoras apoio” que ocupavam a função por terem sido readaptadas pelo setor de previdência do município, mas que não desenvolviam a contento o acompanhamento e o direcionamento pedagógico e curricular da escola. Entendemos que, a coordenação pedagógica poderia direcionar os sentidos da escola e dá significados aos propósitos da educação. Em consonância com Franco (2012, p. 33), pensamos que a ausência da coordenação pedagógica prejudica a ação coletiva da escola e o próprio ensino-aprendizado, pois

Se não houver direção de sentido, estabelecida pelo coletivo e significada pela Pedagogia, quem vai educar a criança? O acaso? Ou a influência mais forte? De alguma forma é o que temos visto nas escolas: sem direção de sentido; os professores soltos, isolados, perdidos. Se há uma situação em que ‘uma andorinha sozinha não faz verão’, é na escola.

Como desdobramento dessa ausência percebemos que os planejamentos mensais se constituíam como o momento mais evidente de ação coletiva e interativa entre os profissionais, mas revertido de aspectos administrativos. O planejamento era o momento em que o gestor mediava os processos da gestão educacional e da gestão escolar, levando aos professores e demais profissionais aquilo que era pensado em termos de políticas públicas da educação no âmbito municipal, reforçando, assim, o papel da escola na consecução dos objetivos estabelecidos para ela e não por ela, portanto exógenos, gerando espanto e resistência daqueles que vivem o cotidiano.

Um dos pontos a que se mais deu destaque foram as avaliações externas. Por isso, buscaremos dá ênfase às avaliações em larga escala e às políticas que acionam esses instrumentos, pressupondo que a avaliação externa, como ação governamental, acaba incutindo na cultura organizacional da escola um novo modelo de gestão e novas práticas pedagógicas, sobretudo quando as avaliações externas têm representado uma das formas mais evidentes do controle escolar via políticas públicas federais e estadual.

Diante do cenário que encontramos, um período totalmente imerso nas avaliações externas – preparação e aplicação – julgamos necessário entender os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dessa escola, embora nosso posicionamento de que são números que não compreendem a heterogeneidade dos indivíduos e do cotidiano da escola, mas que servem de controle e regulação via políticas públicas. Parafraseando Vieira (2014, p. 13-14), ao abordar os tempos de IDEB na educação brasileira, se a lógica da avaliação em larga escala é inevitável, tão necessário é aprender a conviver com ela, apropriando-se dessa nova ordem para então enfrentar o novo com conhecimento.

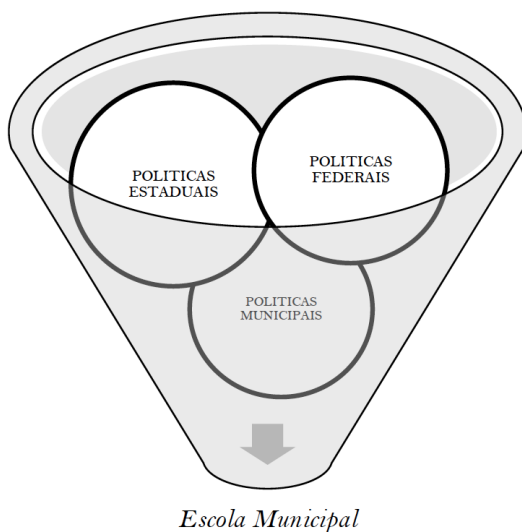
Conforme o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “[...] O Ideb foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações”. Nos municípios a Prova Brasil é utilizada para composição do indicador. Cabe salientar, com base nas discussões de Gatti (2013, p. 59), que essas avaliações, seus indicadores, comparações e metas, sem um questionamento de suas funções, acabam se tornando funcionalistas e fragmentárias, o que significa um risco, já que nos últimos anos as políticas de avaliação passaram a ser tomadas como currículo e “políticas definidoras de equidade social”, fazendo com que a escola se empenhe em ensinar aquilo que a prova mede. Tal fato nos demonstra que “a complexidade humana se vê reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela” (BALL, 2005, p. 547).

De acordo com a série histórica do IDEB, os resultados do 5º ano da escola pesquisada sempre superaram as metas estipuladas. Em 2007, primeiro ano do IDEB, a escola teve nota 3,6 – numa escala de 0 a 10 – superando em poucos décimos o índice municipal. Já em 2009, ante a meta de 3,8, a escola alcançou o IDEB 4,3, saltando, em 2011, para 5, acima da meta projetada e, novamente, acima da média municipal. Contudo, no ano de 2013, percebe-se um decréscimo no indicador de 0,3 décimos, com a nota 4,7.

O IDEB tem metas projetadas até 2021, e, no caso da escola pesquisada, em 2021 prevê-se que sua nota seja 5,5. Entretanto, já no ano de 2015, a escola alcançou a nota 6,1, superando a meta projetada para aquele ano, que seria 4,7, e colocando-se acima da nota estabelecida ainda para 2021. Em razão desses resultados, a gestão escolar estimula a criação de mecanismos para manutenção da nota, uma das maiores do município para turmas do 5º ano.

Abaixo construímos um exemplo para discutir as políticas desenvolvidas na escola. Elas funcionam como uma cesta de serviços dos governos e desaguam todas juntas com o discurso de qualidade e equidade na educação. As políticas federais são comumente um canal direto entre a escola e o MEC, não havendo o intermédio da secretaria municipal da educação, a citar: O Programa Novo Mais Educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, o programa Brasil Sorridente - Política Nacional de Saúde Bucal.

Imagem 2: Políticas educacionais na escola



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Quanto as políticas estaduais aquela que mais se destaca é o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) a quem a escola responde no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Criado pela Lei estadual nº 14.026/2007, o PAIC é uma política pública que presta cooperação técnica e financeira aos municípios, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem associada unicamente a padrões de desempenho. Para isso é estruturado em torno de eixos que compreendem, por um lado, a relação ensino-aprendizagem, e por outro, o gerenciamento das redes de ensino.

Desse modo, os eixos I - Educação Infantil; II - Gestão Pedagógica – Alfabetização e Formação de Professores; III - Gestão da Educação Municipal; IV - Formação do Leitor; V - Avaliação Externa de Aprendizagem, partem de uma abordagem sistêmica e articulada que, pela proposta de um “leque de metas e ações”, possibilitam o alcance de largos passos na promoção de políticas municipais voltadas para a alfabetização (CEARÁ, 2012).

Inicialmente uma política que atendia os anos iniciais do ensino fundamental (2º ano), o programa passou por dois momentos de expansão, uma em 2011, quando passou a atender até o 5º ano (intitulando-se PAIC +5), outra em 2016 quando foi estendido ao 9º ano do ensino fundamental II (PAIC MAIS). A avaliação no PAIC é um dos eixos estruturantes na consecução dos objetivos estabelecidos. Assim, compete ao município disseminar uma cultura de avaliação externa no município como ferramenta para definição de políticas, a partir do uso dos resultados, conforme demonstram as metas e ações dispostas no Quadro 1.

Quadro 1 – Plano de metas do eixo da avaliação externa

META	AÇÃO	RESPONSÁVEL	PROCEDIMENTO	INDICADOR
Disseminação da cultura de avaliação externa no município como ferramenta para definição de políticas	Realização de avaliação da situação de leitura dos alunos de 1º ao 5º ano utilizando os instrumentais	Equipe do PAIC Escola – Equipe Pedagógica	1. Oficina de orientação aos professores e coordenadores pedagógicos para utilização dos instrumentais e aplicação da avaliação; 2. Consolidação dos dados na SME; 3. Reunião com núcleo gestor e professores para análise dos dados e orientação para intervenção.	1. Relação dos alunos participantes da avaliação; 2. Consolidação dos dados com gráficos sobre o resultado; 3. Frequência da reunião com o núcleo gestor e professores.

Fonte: Gerência Municipal do PAIC – Redenção/CE (adaptado)

O *modus operandi* do PAIC se dá pelo acompanhamento às escolas pelas equipes municipais e, por vezes, das equipes regionais do Programa. Esse acompanhamento consiste em observação e intervenção nos eixos prioritários do programa. Conforme o Quadro I, os formadores municipais são responsáveis pelo acompanhamento de um eixo nas escolas e turmas submetidas ao programa, buscando verificar se as orientações estão sendo implementadas no âmbito da gestão e da docência. Desse modo, as ações dos docentes e a atuação das instituições escolares passam a ser limitadas frente às prescrições que lhes são realizadas.

Quadro 2 – Instrumental de acompanhamento às escolas municipais - Redenção – CE

FORMADOR	EIXO	ESCOLAS	TURMAS	OBSERVAÇÃO	INTERVENÇÃO
Formador I SME	Gestão	Acompanhamento de 6 escolas	1º ao 5º ano	Verificação do número real de alunos, professores, turma e turno; Verificação da situação de leitura.	Reunião com os coordenadores pedagógicos; Sugestões e orientação para atividades diferenciadas de acordo com o nível da turma.
Formador II SME Formador III SME	Ed. Infantil	Acompanhamento de 10 escolas	Infantil III Infantil IV Infantil V	Rotina; Tempo Pedagógico; Planejamento; Recursos.	Orientações ao coordenador pedagógico – acompanhamento das atividades. Reorganizar a agenda diária; Utilizar jogos pedagógicos; Conversa com o professor na secretaria com sugestões de atividades.
Formador IV SME	Alfabetização	Acompanhamento de 6 escolas	1º ano	Idem	Idem
Formador V SME	Alfabetização	Acompanhamento de 3 escolas	2º ano	Idem	Idem

Fonte: Gerência Municipal do PAIC – Redenção/CE (adaptado)

A esse programa encontram-se ligadas diversas ferramentas de gerenciamento das ações da escola, informadas em plataformas do governo do estado quanto à frequência, matrícula, acompanhamento de leitura dos alunos e acompanhamento das atividades dos professores. Esses sistemas são o Sistema Integrado da Gestão Escolar – SIGE e o Sistema de Acompanhamento das Ações do PAIC– SAAP. Essa ação depende do acompanhamento em leitura e escrita que os professores fazem bimestralmente com os alunos e os resultados são entregues à secretária escolar que os preenche no sistema.

Além das políticas federais e estaduais, há as políticas municipais. Essas, ainda que em menor quantidade, correspondem muito mais a um assujeitamento às metas e às ações de outros programas do que a autonomia do município como ente federado devido ao sistema de vigilância e aos constrangimentos que são impostos. Ainda assim, percebemos que o município demanda esforços em torno da formação docente e acompanhamento discente, a respeito da política do Professor +1 que oferta esforço aos alunos e substitui os professores em seus momentos de estudo e da política de supervisão escolar.

Foi possível também observar uma constante tensão entre gestão escolar e a gestão educacional, que reverbera nas ações cotidianas e reflete a dissociação entre a formulação das políticas e atuação das políticas, fato que é natural, pois cada escola possui particularidades que impossibilitam o êxito total das prescrições. Desse modo, há uma diferença entre aquilo que é demandado às escolas e aquilo que as escolas efetivamente conseguem atender. Por gestão educacional, com esteio em Vieira (2007), entendemos a “organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios” (p. 60) em matéria de educação; ao tratar de gestão escolar, como o próprio termo aponta, nos referimos ao “plano da escola e [...] as tarefas que estão sob sua esfera de abrangência” (p. 63).

Uma fala específica do diretor nos chamou atenção: “as regras nas particularidades do chão da escola não são como o que se manda”. Aqui evidencia-se o processo do fazer política educacional na escola, ou seja, como as escolas às recebem e as atuam, e as mudanças decorrentes dessas ações. O diretor se referiu a isso em um momento que foi questionado quanto a autonomia da gestão escolar frente ao ativismo de respostas que a escola deve fornecer ao sistema, sobre o que ele também adicionou que em alguns momentos as regras são rompidas internamente, não havendo necessidade de comunicar a secretaria municipal.

A dissocial, ou distanciamento, entre a organização global da escola e a gestão da rede de ensino lembra o posicionamento de Ball, Maguire e Braun (2016) ao tratarem do modo como as escolas fazem as políticas, que, segundo os autores, são sempre submetidas a interpretação e a recontextualização no contexto da prática, como espaço ao qual as políticas são endereçadas. É importante explicitarmos que as escolas também podem resistir e burlar as lógicas autoritárias, mesmo existindo variadas formas de constrangê-las a agir de determinado modo.

AS POLÍTICAS SE MATERIALIZAM: AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O COTIDIANO ESCOLAR

No cenário de reformas educativas, em que o local e o global se conectam, fato é que um novo referencial para as políticas educacionais foi forjado sob o par da eficácia e da eficiência. Estas seriam parâmetros para se alcançar a qualidade educacional. Este fim, historicamente, é consequência da evolução dos sistemas educacionais, na medida em que, passado o momento de sua democratização, os sistemas foram pressionados, por forças nacionais e internacionais, a adaptarem-se aos novos modelos de sociedade e mercado.

As avaliações externas, inseridas na cultura escolar a partir das relações intergovernamentais, ao tratarmos de um ente autônomo como o município, foram temas recorrentes na escola pesquisada, sobretudo quanto a organização e necessidade da participação massiva dos alunos tanto no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como no SPAECE. Compreender essas avaliações cumpre a tarefa de percebê-las para três agentes: o professor, a direção escolar e a secretaria de educação que têm tido suas funções redefinidas a partir de uma cultura de auditoria exercida pela avaliação em larga escala.

No Brasil, as avaliações externas surgiram na década de 1980 com caráter diagnóstico, mas foi nos anos 1990 que ela tomou aspectos de maior controle a partir do SAEB, uma política federal de avaliação. Já o SPAECE, avaliação do estado do Ceará, surgiu no ano de 1992, como iniciativa pioneira em unidades subnacionais. Ambos os sistemas têm seus marcos de implantação paralelo às investidas da reforma do Estado brasileiro, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Como evidencia Bauer e Tavares (2013, p. 15),

[...] em conjunto com o desenvolvimento dos sistemas de avaliação educacional, há a introdução e o aprimoramento de mecanismos de gestão educacional via avaliação de sistemas educacionais, concretizando um modelo de gestão que se baseia no monitoramento dos resultados educacionais e o entendimento de qualidade da educação baseado na consecução de melhores índices quantitativos.

Portanto, o sentido atribuído à avaliação nesse caso foge dos reais usos a que essa deveria servir, principalmente quando utilizada em larga escala e ao tornar quantidade sinônimo de qualidade.

A literatura tem apontado para esse aspecto que evidenciamos quando considera a avaliação externa como impasse a um modelo de educação que considera as especificidades da escola. Freitas (2013, p. 158-160) é um dos que discutem a avaliação como tradição, gerando o estreitamento curricular; competição entre os profissionais; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes; fraudes; aumento da segregação socioeconômica no território; aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; precarização da formação do professor; destruição moral do professor e do aluno; destruição do sistema público de ensino; e ameaça à própria noção liberal de democracia.

Esses fatores são facilmente identificados nas redes de ensino na medida em que avaliação tem servido ao modelo de gestão por resultados e não a uma perspectiva didática de suas finalidades, pois a referência deve ser a escola em suas práticas pedagógicas (GATTI, 2013, p. 61). Ainda que estejamos distantes de estabelecer um novo modelo, sobretudo quando o neoliberalismo forja um “Estado-avaliador” focado na competitividade internacional, a nível local nada nos impede de centrarmos pedagogicamente as avaliações externas, apropriando-se de seus instrumentais, matrizes e resultados.

A avaliação externa surge em nosso campo de pesquisa como elemento central da gestão, significado por um conjunto de políticas que a aciona, especificamente o SPAECE, avaliação do PAIC, as quais são submetidos alunos do 2º, 5º e 9º anos. Havia ainda um conjunto de instrumentais que ressignificavam a atuação do corpo administrativo da escola. Neles eram inseridas informações que tratavam da ação pedagógica e da gestão das escolas, contendo, por exemplo, desde as faltas dos docentes até a quantidade de livros lidos por alunos das turmas do 2º ano. Isso vale para demonstrar, por vezes, a ingerência do governo estadual sobre as escolas municipais. Vale destacar as matrizes de conteúdos fornecidas pela Coordenadoria Regional de

Desenvolvimento da Educação – 8ª CREDE para as disciplinas de português e matemática. Essas matrizes especificavam uma rotina para abordagem dos descritores das avaliações, e, na escola em estudo, fora distribuída semanas antes da aplicação das provas externas.

Quanto a isso, cabe a demonstração de como a avaliação era percebida pela escola. Durante a observação na escola percebemos ações de reforço aos alunos que se concentravam nas áreas de português e matemática, exercido tanto pelas professoras readaptadas como pelas monitoras do Programa Novo Mais Educação, que foram solicitadas a trabalhar com os alunos das avaliações externas, desviando-se das suas funções. Também observamos uma demanda por simulados, solicitação da professora do 5º ano. Perguntando a funcionária responsável pela impressão dos materiais da escola o porquê de tanto simulado, ela nos respondeu “que é por conta daquela prova lá”, questionamos: “o SPAECE?”, ela disse: “Isso. Tem que tirar ‘tudim’ um 10”, ponderou.

Em observação na sala dos professores, uma docente dava reforço a um aluno, ouvimos ela explicar ao aluno como seria a prova, como deveriam ser respondidas as questões e que ele deveria ficar atento e se comportar no momento da aplicação, ouvindo o que o aplicador demandaria. Em determinado momento chegou na sala a professora do 5º ano ‘A’ e ‘B’ e disse para aplicar simulados todos os dias até o dia das provas, e concluiu: “se eles não tiram 10 é porque não querem”. Será que o 10 é vinculado ao treinamento para as provas ou ao conteúdo discutido e aprendido em sala? Noutra ocasião, uma professora comentou: “agora que eles vão formar porque as provas já estão vindo”, referindo-se à preocupação da escola em ter que atender aos descritores das avaliações externas e a focalização do currículo nas disciplinas de português e matemática.

O pensamento de Perrenoud (1999) contribui ao entendimento que se tem construído da avaliação, quando para o autor avaliar tem sido “criar hierarquias de excelência” (p. 9), tornando-se um instrumento que para celebrar a excelência de uns necessariamente estigmatiza a ignorância de outros. Desse modo, as funções as quais se destina a avaliação privilegiam formas e normas de excelência vislumbradas em modelos ideias de aluno, seja em sala ou no mundo. Por isso a importância de compreender a avaliação como um dos principais eixos das políticas educativas contemporâneas e isso, em que pese a dimensão pedagógica dos aspectos avaliativos, deve ser compreendido pelas dimensões sociais, ideológicas e gestionárias que a cercam (AFONSO, 2009) e torna a escola tributária das avaliações externas.

Essas constatações afirmam como as avaliações externas têm alterado a natureza da gestão e redirecionado as práticas pedagógicas quando prima pela quantidade em detrimento da qualidade. A partir de políticas governamentais que acionam essas ferramentas, a escola tem sido um local de execução sem o devido diálogo que lhe cabe enquanto lócus fundamental de formação. As avaliações externas, nesse sentido, têm representado umas das formas mais evidentes para controle escolar via políticas públicas e ressignificando o modo de fazer escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo discutir sobre as políticas de avaliação em larga escala a partir de investigação realizada em uma escola pública municipal de Redenção no estado do Ceará. Os resultados nos fizeram refletir sobre a dissociação entre a gestão do sistema e o que efetivamente é vivido nas escolas, sobretudo ao fato de que desaguam na escola processos que não se adequam a sua diversidade. Percebemos que a escola, quando tributária das avaliações externas, acaba vivendo essa avaliação com um fim em si mesma.

Consideramos importante que a escola se aproprie da avaliação em larga escala e discuta-a numa perspectiva não só de governar por números, mas de entendê-la como instrumento pedagógico, engrenagem para o alcance de uma educação de qualidade, que não se realiza pela publicação dos rankings ou pela estruturação dos conteúdos, tampouco pela aplicação de simulados.

Constatamos como a escola reagia a certas demandas que tinham como escopo a avaliação, sempre preocupada com o que significariam os resultados para a organização escolar. Assim, aquela dissociação entre a formulação da política e sua atuação, em se tratando de políticas de avaliação – federal, estadual ou municipal – acaba se tornando um processo de regulação das diferenças.

É necessária uma avaliação externa que reflita o cotidiano. Ora, se a escola tomar a avaliação sem apropriar-se dos resultados ela vai acabar refém do processo. Posto isso, consideramos que a escola deve construir espaços de discussão que inclua a avaliação externa, não somente aponte quais ações ou quais modelos de atrair alunos para esse momento. É importante que a escola discuta a avaliação desde a sua matriz curricular até as formas de aplicação, mediados pelos indicadores e pela ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAUER, A.; TAVARES, M. Introdução. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 21-46.

CEARÁ. **Lei n. 14.026/2007, de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências.

CEARÁ. Secretária da Educação. **Regime de Colaboração para a garantia do direito aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2012.

COSTA, A. G.; RAMOS, J. F. P.; MARTINS, L. S. O que revelam os indicadores socio-educacionais? O direito à educação na região do Maciço de Baturité – Ceará. In: Congresso Nacional de Educação, 2., 2015, Campina Grande, **Anais...**, Campina Grande: Editora Realize, 2015. p. 1-12.

FRANCO, M. A. D. R. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos das avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 47-69.

IBGE. **IBGE Cidades**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/redencao/panorama>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MARINHO, J; FRANÇA, G.; SILVA, J. Consórcios entre pesquisas: possibilidades para o aprofundamento dos estudos qualitativos no campo da educação. In: VEIGA-NETO, A. et al. (org.). **Pesquisas em educação: experimentando modos investigativos**. Rio Grande: FURG, 2016. 180p.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

RAMOS, J. F. P. **Gestão democrática da escola pública: experiência do governo das mudanças (1995-2001)**. Fortaleza: EdUECE, 2004.

VIDAL, E. M. et al. Cenários da educação no Maciço de Baturité/CE: reflexões sobre as políticas públicas de educação na região. In: Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 3., 2012, Zaragoza, **Anais...**, Zaragoza: ANPAE. p. 1-19.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, mar. 2007.

VIEIRA, S. L. Gestão das políticas educacionais e trabalho docente em tempos de Ideb. In: CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, J. Á. M. de; FARIAS, I. M. S. de; LIMA, M. do S. L. (Org.). **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. 1ed. Fortaleza: EdUECE, 2014, p. 1047-1063.

TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LUCIENE SANTANA DE SOUZA BRITO

Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA, luci@unifesspa.edu.br.

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema central as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação de conceitos matemáticos nos anos iniciais do ensino fundamental. O presente estudo é pautado na teoria do ensino desenvolvimental, formulada por Davydov, tendo como base a teoria histórico-cultural, segundo a qual a educação e o ensino são formas universais e necessárias do desenvolvimento humano. O objetivo desta pesquisa consiste em fazer uma revisão da literatura produzida sobre o ensino de matemática nos anos iniciais, a partir de atividades de estudos organizadas com base na teoria davydoviana, por meio da coleta de dados do portal de periódicos da Capes, abrangendo os anos de 2008 a 2016, utilizando o descritor “teoria do ensino desenvolvimental”. Os trabalhos selecionados abordam o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados mostram a necessidade de romper com as teorias que favorecem a formação de conhecimentos superficiais, resultando na formação de conceitos empíricos, e ir além, organizando corretamente as atividades de estudo, a fim de levar os escolares à formação do pensamento teórico. A teoria do ensino desenvolvimental, ao ensinar os alunos a orientar-se independentemente, ou seja, ao ensiná-los a pensar, contribui para o seu desenvolvimento, o desenvolvimento de uma nova escola e de uma nova sociedade.

Palavras-chave: Ensino Desenvolvimental, Conceitos Matemática, Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira seja na visão de pesquisadores da área, seja na constatação de pais, professores e alunos que participam cotidianamente do processo de ensino-aprendizagem, é definida como artificial, fragmentada, incapaz de gerar transformações sociais e desenvolvimento humano.

Duarte (2001, p. 10) ressalta que:

[...] contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo.

No entanto, o que se presencia atualmente é uma educação voltada para a formação de força de trabalho, que despreza as relações humanas e sociais, bem como uma sólida formação teórica, contribuindo para o aumento do número de analfabetos funcionais que concluem seu percurso escolar todos os anos nas escolas brasileiras e, conseqüentemente, para a geração de uma sociedade cada dia mais alienada. No que se refere ao processo de ensino aprendizagem de matemática, esta realidade é ainda pior, isto porque a maioria dos estudantes tende a ver esta disciplina como abstrata e de difícil compreensão. Vaz (2012, p. 4) afirma que:

Não é difícil encontrar dados estatísticos mostrando o baixo rendimento escolar em Educação Matemática em nosso país corroborando com a nossa própria experiência profissional como educador matemático. Os diversos relatos que obtemos pelas pesquisas governamentais, seja em testes internacionais ou nacionais, revelam um cenário ainda desolador com relação ao ensino em geral e particularmente na Matemática esses índices são mais alarmantes.

Pereira (2016) destaca que, além dos desafios que existem sobre esses campos vastos da Matemática, nos anos iniciais, é de extrema relevância explorar os conhecimentos apropriados pela criança para o desenvolvimento do pensamento teórico. Nessa perspectiva, dentre as ações necessárias para que haja melhorias do processo de ensinar e aprender matemática, destaca-se a necessidade do desenvolvimento de ações pedagógicas adequadas,

desde os anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que os conceitos formados nessa etapa do ensino servirão de base para a formação de outros conceitos nos anos posteriores.

Assim, faz-se necessário o uso de metodologias de ensino que favoreçam a formação do pensamento teórico das crianças, por meio de atividades de estudo, elaboradas adequadamente pelos professores, o que exige que os cursos de formação de professores garantam formação didática e disciplinar aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse contexto, apresenta-se como alternativa didática a teoria do ensino desenvolvimental, elaborada por Davydov e seus colaboradores. Nas palavras de Libâneo e Freitas (2013, p. 332-333):

O objetivo primordial de ensino aprendizagem de Davydov é a formação do pensamento teórico-científico do aluno. Para cumpri-lo, ao tomar um determinado objeto de conhecimento como conteúdo do ensino/aprendizagem, o professor deve investigar seu aspecto ou relação nuclear, na qual aparecem as relações fundamentais de sua gênese e transformação histórica, expressando seu princípio geral. A partir desse princípio geral, o professor estrutura e organiza a atividade de estudo do aluno, de modo que ele realize abstrações e generalizações conceituais, sendo capaz de utilizá-las na análise e solução de problemas específicos da realidade envolvendo o objeto

Para Davydov, a “atividade de estudo” é um dos tipos principais da atividade humana. Deve ser utilizada no processo de educação e ensino, a fim de contribuir para a organização de atividades de ensino que visam colocar os alunos numa atividade que possibilite a generalização e formação de conceitos.

Ressalta-se que atividade de estudo se torna um meio pedagógico pelo qual os alunos se apropriam de atividades intelectuais, que visa o desenvolvimento nos alunos da capacidade de pensar, de argumentar, de resolver problemas por meio dos conteúdos. Já a atividade de ensino consiste precisamente em organizar a atividade de estudo de modo que os alunos se apropriem das noções científicas.

Nas palavras de Libâneo e Freitas (2007, p. 47):

A base do ensino desenvolvimental, portanto, é o conteúdo a ser ensinado. Os métodos e a organização do ensino por sua vez, derivam-se dos conteúdos. Para Davídov, aprender teoricamente consiste em captar o princípio geral, as relações

internas de um conteúdo, o desenvolvimento histórico do conteúdo. É aprender a fazer abstrações para formar uma célula dos conceitos-chaves da matéria, para fazer generalizações conceituais e aplica-las a problemas específicos.

Assim, a organização dos conteúdos escolares foi amplamente estudada pela teoria desenvolvimental. Nesse sentido, Davydov (1998) destaca que a qualidade e o nível de aprendizagem dependem da orientação dos motivos dos alunos que, por sua vez, encontram-se diretamente ligados à organização do conteúdo e à forma das atividades de ensino. Para esse autor:

A entrada da criança na escola é uma das transições (passagens) cruciais na sua vida. A evidência externa desta transição é visível nas mudanças na organização da vida das crianças e nas novas obrigações que ele assume como aluno. Esta transição, porém, tem um fundamento interno de profundo alcance: ao ingressar na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos (os ABCs) das formas mais desenvolvidas de consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moralidade e a lei, que estão ligados à consciência e ao pensamento teórico. Os ABCs destas formas de consciência social e formações espirituais correspondentes só são assimilados se as crianças realizam uma atividade adequada à atividade humana historicamente encarnada. Esta atividade dos alunos é a atividade de estudo (DAVYDOV, 1988, p. 158).

Dessa forma, a atividade de estudo, desenvolvida a partir dos pressupostos teóricos do ensino desenvolvimental, torna-se um importante recurso didático, capaz de criar condições favoráveis para o desenvolvimento da atividade de estudo dos escolares. A assimilação, por eles, do conteúdo das matérias contribuirá para a formação do seu pensamento teórico (DAVYDOV, 1988), desprezando, assim, as metodologias de ensino pautadas na descrição e memorização dos conteúdos.

Segundo Freitas (2016, p. 4):

Na compreensão de Davydov, pelo ensino escolar são apresentadas aos alunos exigências de pensamento, análise e reflexão, ações intelectuais, diferentes daquelas que se apresentam em sua vida social fora da escola, uma vez que não se referem ao conhecimento estruturado com base na lógica científica. No decorrer da experiência humana social e histórica, métodos e formas de pensamento, reflexão e ação, relacionados à ciência, à arte, à filosofia, vão se constituindo como conceitos. É por meio da atividade de estudo que os

alunos podem se apropriar dessas formas de pensamento e utilizá-las na compreensão da realidade. O estudo dos objetos de conhecimento organizado didaticamente pelo professor tem como finalidade não só a apropriação dos conceitos pelos alunos, mas, também, sua utilização consciente na solução de problemas, nos embates da vida social e cotidiana, na relação com os outros e consigo mesmos.

Diante do exposto, entende-se que o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos das disciplinas escolares pressupõe adequada organização do ensino, a fim de desenvolver atividades de estudo que favoreçam a apropriação de conceitos e o desenvolvimento psíquico e social do educando. Nesse sentido, Davydov (1978) destaca que a particularidade da sua teoria está relacionada também com a compreensão da teoria da atividade de estudo, em que o conceito nuclear do objeto deve ser ensinado desde os anos iniciais, desenvolvendo, nas crianças, atitudes de ensino.

Para Pereira (2016, p. 46),

A atividade de estudo se torna uma relação ativa e criadora entre o objeto estudado e corrobora a aprendizagem dos alunos, no sentido de proporcionar situações, nas quais, os alunos internalizam os conceitos e os reaplicam como instrumento de intervenção.

Assim, apesar da multiplicidade de fatores que dificultam a aprendizagem de matemática, destaca-se a insuficiência do modelo de ensino vigente, uma vez que este está pautado na memorização de fórmulas, regras e exercícios mecânicos, que não favorece o desenvolvimento mental da criança e, dessa forma, impossibilita a apropriação dos conceitos matemáticos.

Diante do exposto, é que se desencadeou a pergunta norteadora desta pesquisa: qual a contribuição da teoria do ensino desenvolvimental para a formação dos conceitos matemáticos nos anos iniciais do ensino fundamental?

É importante destacar que o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental exige da escola o desenvolvimento de atividades planejadas que possibilitem o desenvolvimento cognitivos dos alunos, incorporando novas metodologias de ensino e buscando uma nova postura e forma de trabalhar com a matemática.

Esse trabalho teve como objetivo realizar uma revisão da literatura sobre a relevância do ensino desenvolvimental para a formação de conceitos matemáticos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além da introdução, esta exposição se apresenta da seguinte forma; metodologia, mostrando os procedimentos metodológicos da pesquisa; e os resultados e discussões dos trabalhos encontrados. Por fim, discorre-se sobre as conclusões relativas ao ensino de matemática com base no ensino desenvolvimental, bem como suas potencialidades e limitações.

METODOLOGIA

A metodologia desta investigação pesquisa revisão de literatura, conforme Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), consiste em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. Segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 168),

As revisões são necessárias para pesquisadores iniciantes em uma determinada área do conhecimento. Esses estudos podem conter análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico-metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizados na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas.

Nessa perspectiva, para compor a revisão de literatura, tipo estado do conhecimento apresentado neste estudo, utilizou-se o portal de periódicos da CAPES, fazendo um refinamento temporal, para que fossem selecionados os trabalhos pautados na teoria do ensino desenvolvimental na formação de conceitos matemáticos nos anos iniciais. Para a análise dos trabalhos selecionados e a catalogação de suas características principais, foi construída uma ficha com as principais informações dos trabalhos como forma de facilitar a identificação do que vem sendo pesquisado.

O descritor utilizado para a pesquisa foi “teoria do ensino desenvolvimental”. Foram critérios de exclusão: artigos publicados antes de 2008 e os que não se referiam ao ensino de matemática nos anos iniciais. Foram encontrados 103 resultados para o descritor utilizado, número este que foi reduzido para 45 após feita a delimitação temporal de cinco anos, porém, em virtude do pequeno número de trabalhos encontrados, optou-se pela delimitação temporal de 10 anos. Após a leitura dos títulos dos artigos, notou-se que alguns deles não preenchiam os critérios de inclusão deste estudo, sendo, por fim, selecionados três artigos para a leitura e análise.

Após reunir os textos, iniciou-se o fichamento dos trabalhos, buscando dados primeiramente no resumo e, quando necessário, na metodologia e nas considerações finais de cada pesquisa, pois julgamos que estas seções tratam de aspectos mais gerais dos trabalhos. Em seguida, foi realizada a leitura criteriosa de todos os textos, buscando analisar as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino de matemática nos anos iniciais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado da busca por artigos no portal de periódicos da Capes nos revela que há poucas pesquisas sobre o ensino desenvolvimental relacionado ao processo de ensino-aprendizagem de matemática nos anos iniciais, pois obteve-se um número total de 103 trabalhos. Desse total, foi feita uma delimitação temporal de cinco anos, porém, o número de trabalhos ficou muito reduzido, apenas 45. Dessa forma a delimitação temporal foi expandida para os últimos dez anos, obtendo o número de 67 trabalhos concernente às distintas áreas do conhecimento e também distintos níveis e modalidades do ensino. Porém, ao buscar trabalhos voltados para o ensino de matemática nos anos iniciais, foram selecionados apenas três trabalhos, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1: Quantidade de trabalhos em cada nível ou modalidade de ensino.

Nível ou modalidade de ensino	Quantidade de resultados	Selecionados
Educação infantil	2	0
Anos iniciais do ensino fundamental	5	3
Anos finais do ensino fundamental	2	0
Ensino médio	1	0
Ensino superior	8	0
EJA	1	0
Educação Básica Geral	5	0
Sem definição/outras áreas	43	0

Fonte: Pesquisa da autora, 2018.

Outro dado relevante é que, apesar de terem sido consideradas as produções desde o ano de 2008, não foi encontrado nenhum trabalho voltado à área de ensino e aprendizagem de Matemática nos anos iniciais até 2012.

Isso evidencia que os trabalhos desenvolvidos a partir da teoria do ensino desenvolvimental no Brasil não pesquisavam as aplicações e potencialidades desta teoria nesse nível de ensino, conforme visto no Quadro 2.

Quadro 2: Relação dos trabalhos selecionados conforme os critérios de inclusão.

Título	Autor	Ano	Instituição Pública
Formação do Conceito de Volume nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um experimento didático formativo baseado na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental	Duelci Aparecido de Freitas Vaz Natália Cristina Souza Pereira	2017	<i>Bolema,</i>
Movimento conceitual proposto por Davydov e colaboradores para o ensino	Josélia Euzébio da Rosa Ademir Damazio	2016	<i>Educativa</i>
O ensino do conceito de número em diferentes perspectivas	Ademir Damazio Josélia Euzébio da rosa Juliana da Silva Euzébio	2012	<i>Educação Matemática</i>

Fonte: Pesquisa da autora, 2018.

A leitura dos trabalhos relacionados no quando acima permite a elaboração da seguinte análise:

No que se refere à teoria do ensino desenvolvimental, com base nos resultados obtidos, observa-se que as pesquisas sobre esta teoria no Brasil ainda são tímidas, pois dos 67 trabalhos encontrados apenas 17 estavam diretamente ligados a teoria.

Vaz e Pereira (2017) afirmam que Teoria do Ensino Desenvolvimental destaca as relações de gênese do objeto em estudo e sua transformação histórica, ao apresentar o princípio geral desse objeto. Os autores ressaltam que, de acordo com os pressupostos de Davydov, a formação e generalização do conceito está relacionada intrinsecamente à formalização dos processos de conhecimento, ensino-aprendizagem e à atividade de estudo, nas quais o educador assume o papel de mediador, no sentido vygostkyano, que propõe ações de estudo para que os alunos possam posicionar-se e buscar estratégias de impoderamento. Nessa perspectiva, Vaz e Pereira (2017) buscaram analisar, por meio de uma pesquisa a partir da elaboração e aplicação de um experimento didático formativo, como o ensino organizado com fundamento na Teoria do Ensino Desenvolvimental pode contribuir para a formação do conceito de volume 5º ano do Ensino Fundamental. Os autores destacam que

a forma dos alunos participantes da pesquisa verem a Matemática mudou, transformando seu olhar sobre essa disciplina, tornando-os mais abertos ao seu ensino e, com isso, desenvolvendo algumas habilidades consideradas importantes, dentre elas, a percepção, a motivação e a formação de conceito no campo da Matemática.

Damazio, Rosa e Euzébio (2012), por sua vez, analisaram o que diferencia o ensino que adota a proposta de Davydov daquele que segue outros referenciais na formação do conceito de número nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo os autores, o ensino fundamentado nas proposições tradicionais propõe às crianças apenas aquilo que são capazes de apropriar numa determinada idade. Davydov (1987) critica esse tipo de ensino, por atender unicamente às possibilidades formadas e presentes no estudante. Os autores ressaltam ainda que, nessa proposição, a função da educação é preparar as crianças para uma profissão adequada aos filhos dos trabalhadores, que não exija um nível maior de conhecimentos e de habilidades. Tal procedimento pedagógico justifica a limitação e a pobreza do ensino primário, por apelar somente para as características evolutivas, não se responsabilizando pelo desenvolvimento do pensamento conceitual correspondente àquele conteúdo. De acordo com os autores, em contraposição às proposições tradicionais de ensino, Davydov (1988) entende a educação e o ensino como formas universais de desenvolvimento intelectual das crianças.

Os autores destacam também que uma das principais diferenças do ensino do conceito de número nos anos iniciais proposto pelas proposições tradicionais e o proposto pela teoria do ensino desenvolvimental é que, no ensino tradicional, o ensino do conceito de número foca apenas os conceitos cotidianos em detrimento dos conceitos científicos, traduzindo-se em desenvolvimento do pensamento empírico dos estudantes. Já as tarefas de ensino pautadas na teoria de Davydov proporciona aos estudantes, atividades de estudo que permitem aos educandos se apropriarem dos conceitos matemáticos estudados, desenvolvendo, dessa forma, o pensamento teórico dos alunos. Portanto, segundo os autores, Davydov defende o ensino de conceitos teóricos para as crianças de menor idade o que para outras teorias são considerados inatingíveis nessa idade.

Rosa e Damazio (2016) investigaram o movimento conceitual proposto por Davydov e colaboradores para o ensino do conceito de número no primeiro ano escolar. Os autores reforçam as críticas de Davydov à escola tradicional que cultiva e faz permanecer somente as leis do pensamento empírico racionalista discursivo, que é indispensável aos afazeres

pertinentes às ações laborais rotineiras. No que diz respeito à especificidade do ensino de Matemática e ao processo de apropriação de conceitos pelos estudantes, os autores afirmam que a proposta davydoviana adota o procedimento de redução do concreto ao abstrato e a posterior ascensão do abstrato ao concreto.

Rosa e Damazio (2016) ressaltam ainda relevância da realização de tarefas de estudo para o ensino de matemática no primeiro ano escolar, as quais estabelecem seis ações de estudo: transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras; transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”; construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; controle da realização das ações anteriores; avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada. Dessa forma, quando o indivíduo se apropria dessa relação essencial, em nível teórico, desenvolve um modo de organização do pensamento universal que supera os limites da apropriação empírica, tal como ocorre no ensino tradicional.

Dentre as potencialidades da teoria do ensino desenvolvimental, apontadas nas pesquisas, destaca-se o desenvolvimento de atividades que possibilitam aos escolares compreenderem o aspecto nuclear dos conceitos estudados. Apontam ainda, mudanças na concepção científica do aluno e na metodologia do professor pesquisador.

Davydov (1982) entende que o processo de desenvolvimento do ser social ocorre por meio da atividade do trabalho, sendo esta atividade a gênese para os vários tipos de atividades. Assim, atentando-se para os períodos etários propostos por Leontiev e Elkonin, define-se na teoria davydoviana as três principais atividades indicadoras dos estágios do desenvolvimento humano: o jogo na pré-escola, o estudo na idade escolar obrigatória e o trabalho na idade adulta. Para Davydov, o pensamento teórico é formado nos escolares durante a realização da atividade de estudo. Por isso, o conteúdo das matérias deve ser elaborado em correspondência às particularidades e à estrutura da atividade de estudo. O autor afirma ainda que o ensino de tais matérias criará condições favoráveis para o desenvolvimento da atividade de estudo dos escolares, e a assimilação por eles do conteúdo das matérias contribuirá para a formação do seu pensamento teórico.

Nessa perspectiva, a atividade de estudo torna-se a principal atividade da criança nos primeiros anos do ensino fundamental. Assim, é preciso que

todos os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, especialmente das crianças dos anos iniciais, estejam conscientes de que ao ingressar na escola ela deverá apropriar-se de conhecimentos científicos, pois é possível observar que atualmente ainda permanece a forte influência do pensamento empírico nos métodos de ensino que norteiam a escola. É bom que compreendamos que, mesmo em se tratando da etapa que dá início ao processo de escolarização, não só é possível como é necessário realizar um ensino que promova o desenvolvimento do pensamento teórico (ROSA; SYLVIO, 2015).

Dessa forma, Davydov (1988) ressalta que, “na formação dos escolares pequenos, da necessidade da atividade de estudo que deriva sua concretização na diversidade de motivos que exigem das crianças a realização de ações de aprendizagem [...]”. Ainda segundo o autor “[...] são essas necessidades de atividades de estudo que estimulam as crianças a assimilarem os conhecimentos teóricos e, os motivos, a assimilar os procedimentos de reprodução ativas destes conhecimentos por meio das ações de aprendizagem [...]”. Dessa forma, o professor tem como função principal organizar atividades que possam colocar a criança em atividade de estudo. Libâneo afirma que (2016, p. 364):

O ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico-científico requer do professor que ele leve os alunos a “colocarem-se efetivamente em atividade de estudo”. Na atividade de estudo os alunos devem formar conceitos e com eles operar mentalmente (procedimentos lógicos do pensamento), por meio do domínio de símbolos e instrumentos culturais socialmente disponíveis e que na disciplina estudada encontram-se na forma de objetos de aprendizagem (conteúdos). Assim, os alunos estarão desenvolvendo conhecimento teórico-científico.

A particularidade da teoria Davydoviana está relacionada também com a compreensão da teoria da atividade de estudo, em que o conceito nuclear do objeto deve ser ensinado desde os anos iniciais, desenvolvendo, nas crianças, atitudes de ensino. Contudo, no que se refere ao ensino de matemática, observa-se que este atualmente se encontra reduzido à apresentação de um conjunto de técnicas, regras e algoritmos sem grande preocupação em fundamentá-los ou justificá-los, contribuindo para que grande parte dos alunos acreditem que aprender matemática é aplicar regras transmitidas pelo professor. Assim, apesar da multiplicidade de fatores que dificultam a aprendizagem de matemática, destaca-se a insuficiência do modelo de ensino vigente, uma vez que este está pautado na memorização de fórmulas,

regras e exercícios mecânicos, que não favorece o desenvolvimento mental da criança e, dessa forma, impossibilita a apropriação dos conceitos matemáticos.

Nessa perspectiva, o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental exige da escola o desenvolvimento de atividades planejadas que possibilitem o desenvolvimento cognitivo dos alunos, incorporando novas metodologias de ensino e buscando uma nova postura e forma de trabalhar com a matemática.

Para D'Ambrosio (2010), ainda nos dias atuais a aula tradicional de matemática acontece por meio unicamente de exposição teórica do conteúdo, cópia do quadro e repetição de exercícios, o que dificulta um processo de ensino-aprendizagem significativo para o aluno. Nesse contexto, convencer o aluno de que aprender matemática pode ser algo fácil e prazeroso não é uma tarefa simples. Trata-se de um trabalho audacioso, principalmente nas séries iniciais, nas quais o aluno terá os primeiros contatos com esta disciplina e, portanto, requer, além de muita criatividade e conhecimento, uma infraestrutura e recursos que possibilitem estimular o raciocínio.

Nas palavras de Libâneo (2007, p. 22):

Sem professor competente no domínio das matérias que ensina, nos métodos, nos procedimentos de ensino, não é possível a existência de aprendizagens duradouras. Se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter, ele próprio, esse domínio. Se os alunos precisam desenvolver o hábito do raciocínio científico, que tenham autonomia de pensamento, o mesmo se requer do professor.

Portanto, o professor, enquanto mediador, tem a importante missão de promover o ensino dos conceitos científicos, por meio da adequada organização de tarefas de estudo a serem desenvolvidas pelos escolares.

Nesse sentido, Libâneo (2016, p. 365) ressalta que Davydov indica seis ações de estudo a serem planejadas pelo professor: 1) transformação dos dados da tarefa a fim de colocar em evidência a relação universal do objeto estudado; 2) modelação da relação diferenciada em forma objetiva, gráfica ou por meio de letras; 3) transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”; 4) construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; 5) controle sobre o cumprimento das ações anteriores; 6) avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada.

1. Transformação dos dados da tarefa e identificação da relação universal do objeto estudado.

A primeira ação de estudo é a transformação dos dados da tarefa e identificação da relação universal do objeto estudado. Nessa ação, os alunos ao serem colocados diante de um problema a ser resolvido precisam buscar e detectar uma base geral das particularidades parciais do objeto, ou seja, fazer a apreensão da relação universal que caracteriza o conteúdo estudado. Para Freitas (2016), o problema pode ser na forma de pergunta, jogo, algo a ser realizado pelo aluno, um caso etc. Para exemplificar essa ação, Davydov (1988) exemplifica essa ação abordando a formação do conceito de número no primeiro ano escolar. O autor utiliza como exemplo as quantidades A e B que não podem ser comparadas diretamente dessa forma, a criança transforma as condições da tarefa de modo a encontrar uma quantidade c , cujo emprego lhe permite determinar quantas vezes aquela quantidade “cabe” nas quantidades iniciais A e B. A tentativa de descobrir quantas vezes a quantidade c cabe nas quantidades A e B permite à criança determinar sua relação múltipla. Então, o passo inicial no processo de aprendizagem do conceito é o aluno ter a capacidade de identificar o que é nuclear no conceito.

2. Modelação da relação universal

A modelação é o momento da atividade de estudo em que o conceito, propriedades internas do objeto, precisa ser apresentado de forma concreta, ideográfica, seja por meio de um texto, de um desenho, de uma comunicação oral, de uma fórmula (no caso da matemática, por exemplo), teatro, performance (SYLVIO, 2015, p. 130). Esta ação é um tipo peculiar de idealização simbólica-semiótica que tem por finalidade trilhar o caminho do abstrato ao concreto no trato com os conhecimentos científicos por meio da construção de modelos que favorecem a identificação das relações universais dos objetos descobertas na primeira ação. Nas palavras de Freitas (2016), modelar a relação universal põe os alunos em um processo simultâneo de criação e de reprodução da relação geral universal. Para eles, consiste em criar algo para representar a relação, no entanto, eles estarão reproduzindo algo que já foi historicamente criado pelos pesquisadores tratando-se, portanto, de uma recriação. Ao escrever um texto tentando explicar as características das plantas, o aluno estará modelando, ou seja, tornando as ideias concretas por meio da palavra escrita.

3. Transformação do modelo para estudar suas propriedades de forma pura

Essa ação consiste no estudo das propriedades do conteúdo “em sua forma pura”. No modelo construindo na ação anterior, a relação geral aparece na forma abstrata. Assim, as novas experimentações realizadas a partir do modelo construindo permitem aos alunos o estudo das propriedades da relação universal, tanto em seu aspecto abstrato quanto em seu aspecto concreto. Para Rosa (2012), a adoção do trabalho pedagógico com o modelo é um processo pelo qual se estudam as propriedades da abstração teórica da relação universal. Dessa forma, o professor, ao fazer o trabalho de orientação dos escolares para encontrar a relação universal do objeto estudado, leva-os à compreensão de um procedimento geral para solucionar outras tarefas de aprendizagem e assim formar o conceito do “núcleo” do objeto estudado.

4. Construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral.

Essa ação consiste na construção de um determinado sistema de tarefas particulares, a fim de viabilizar a realização de exercícios de generalização das relações essenciais para os casos particulares. Freitas (2016, p. 414), ao exemplificar esta ação, diz que

o professor pode formular diversas tarefas em que os alunos utilizarão a relação universal de célula para analisar diferentes tipos de célula do corpo humano. Os alunos serão capazes de identificar e analisar suas propriedades ainda que estes diferentes tipos possam apresentar variações morfológicas e funcionais, pois há entre eles uma base interna universal comum.

Vale ressaltar que esta ação requer o desenvolvimento das ações anteriores, uma vez que é por meio desta ação que as crianças concretizam a tarefa de aprendizagem inicial e a convertem na diversidade de tarefas particulares que podem ser solucionadas por um procedimento geral, que foi assimilado durante a execução das ações de aprendizagem anteriores. Freitas (2016) destaca ainda que, da quarta ação em diante, o professor vai gradualmente modificando sua atuação com o objetivo de proporcionar aos alunos o ganho de mais autonomia no estudo e aprendizagem do objeto.

5. Controle (ou monitoramento) da realização das ações anteriores

O controle visa permitir que os escolares descubram peculiaridades dos dados da tarefa proposta, bem como do resultado a ser alcançado, com base na forma geral detectada nas ações anteriores. Para Freitas (2016, p. 414-415),

O controle consiste em um exame qualitativo substancial do resultado da aprendizagem em comparação com o objetivo do ensino e, nesse sentido, equivale à avaliação dos alunos por si próprios, tendo como referência o conteúdo de suas ações, examinando seus fundamentos e verificando a correspondência com o que pede a tarefa. Os alunos realizam uma reflexão consciente e crítica sobre sua atividade de estudo, pensam sobre suas ações mentais e visando reorganizá-las, se necessário.

Nessa ação, busca-se, garantir a efetiva realização das ações de estudo, constando se os objetivos propostos estão sendo ou não alcançados pelos estudantes. Para Davydov, o monitoramento então assegura a plenitude na composição operacional das ações e a forma correta de sua execução.

6. Avaliação da aprendizagem

Por fim, mas não menos importante, a ação de avaliação da aprendizagem é de fundamental importância para a assimilação dos conhecimentos teóricos propostos pela teoria do ensino desenvolvimental. De acordo com as palavras de Davydov (1988), a avaliação consiste no exame qualitativo do resultado da assimilação (do procedimento geral da ação e do conceito correspondente), em sua confrontação com a finalidade. Para o autor, é por meio dela que os escolares são informados se resolveram ou não determinada tarefa de aprendizagem, se os resultados correspondem, ou não, e em que medida, ao objetivo final.

Assim, a atividade de estudo, que tem como núcleo as tarefas de estudo, constituem a base do pensamento teórico, tornando-se fundamental para o processo de ensino aprendizagem no âmbito escolar, uma vez que, por meio dela, o professor pode criar as condições necessárias para a apropriação dos conceitos científicos pelos alunos.

Contudo, o êxito das atividades de estudo depende da correta organização destas atividades pelo professor e, para tanto, é preciso que estes estejam preparados. Para Freitas (2016), a capacidade de um professor de formular adequadamente uma tarefa implica que sua formação o prepare para isso.

No que se refere às dificuldades, as pesquisas pontuam as condições de oferta da escola, tais como inadequação do espaço físico, indisponibilidade de laboratório de informática, atraso na liberação dos alunos. Há ainda a falta de formação dos professores, que gera questionamento a respeito dos desafios ao implantar a referida proposta. No entanto, de acordo com Damazio, Rosa e Euzébio (2012), para Davydov (1982) no ensino desenvolvimental ocorrem situações de obstáculos similares àqueles do ensino tradicional. Porém, com as superações, os estudantes ficam em nível de pensamento teórico em vez de abstrações puramente empíricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a pesquisa realizada, foi possível perceber que o número de trabalhos sobre a teoria do ensino desenvolvimental ainda é pequena no Brasil: de 2008 a 2018 foram encontrados apenas 67 trabalhos. Diante do propósito da pesquisa de fazer o mapeamento dos trabalhos que abordavam a aplicação da teoria do ensino desenvolvimental no ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, nota-se que há uma lacuna nas pesquisas realizadas neste nível de ensino, pois do total dos resultados obtidos apenas três estavam relacionados aos primeiros anos da educação básica.

Ao analisar os trabalhos selecionados, verifica-se a necessidade de romper com as teorias que favorecem a formação de conhecimentos superficiais, resultando na formação de conceitos empíricos, e ir além, organizando corretamente as atividades que levem os escolares a formação do pensamento teórico.

Os autores ressaltam que, apesar das teorias tradicionais considerarem impossível a formação de conceitos teóricos por crianças de menor idade, as pesquisas realizadas com enfoque na teoria davydoviana constataam que, desde os primeiros anos da vida escolar, a criança está apta a desenvolver atividades que possibilitem a apropriação de conceitos teóricos. Nesse sentido, a teoria do ensino desenvolvimental, ao ensinar os alunos a orientar-se independentemente, ou seja, ao ensiná-los a pensar, contribui para o seu

desenvolvimento, o desenvolvimento de uma nova escola e de uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. S. B. **O modo davydoviano de organização do ensino para o sistema conceitual de adição e subtração**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017

CARVALHO, R. J. S. **investigando a apropriação dos nexos conceituais do sistema de numeração decimal no clube de matemática**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

D'AMBROSIO, B. S. **Como ensinar matemática hoje?** Brasília, 2010.

DAMAZIO, A.; ROSA, J. E.; EUZÉBIO, J. S. O ensino do conceito de número em diferentes perspectivas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 209-231, 2012.

_____; ROSA, J. E. Movimento conceitual Proposto por Davýdov e colaboradores para o ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 449-473, mai./ago. 2016.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1978.

_____. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3ª ed. Trad. M. Shuare. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

_____; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio em los escolares. In: SHUARE, M. (Comp.). **La psicología evolutiva en la URSS**: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

_____. **Problemas do Ensino Desenvolvidamental** - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 1988.

_____. Atividade de estudo e ensino desenvolvimental. In: Associação de Ensino desenvolvimental, 26 de agosto 1996, Letônia, 1996.

_____. Problems of developmental teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. **Soviet Education**, New York, aug./oct. 1998.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados. 2001.

FREITAS, R. A. M. M. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 388-418, mai./ago. 2016.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev e Davíдов: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro: Deescubra, 2007.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A Teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5391>>. Acesso em: 31 out. 2021.

_____; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico- científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **O Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.

PEREIRA, N. C. S. **Formação do Conceito de Volume no 5º ano do Ensino Fundamental**: um experimento didático formativo baseado na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Goiânia, 2016.

ROSA, J. E. et al. **Proposições de Davydov para o ensino de matemática no primeiro ano escolar; inter-relações dos sistemas de significações numéricas**. 2012. 244

f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

ROSA, S. V. L.; SYLVIO, M.C. Teoria histórico-cultural e teoria do ensino desenvolvimental: bases para uma epistemologia psicológico-didática do ensino. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 419-448, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/issue/view/261/show-Toc>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SILVA, A. A. **A didática da matemática do professor pedagogo**. 2015. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2015.

SYLVIO, M. C. **Ensinar e Aprender nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Teoria Histórico-cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

VAZ, D. A. de F. Experimentando, Conjecturando, Formalizando e Generalizando: articulando Investigação Matemática com o Geogebra. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 39-51, jan./jun. 2012.

VAZ, A. P.; PEREIRA, N. C. S. Formação do Conceito de Volume nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um experimento didático formativo baseado na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental. **Bolema**, Rio Claro, v. 31, n. 58, p. 799-818, ago. 2017.

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

TEORIA VERSUS PRÁTICA: UMA ANÁLISE DA AÇÃO DOCENTE VINCULADA À REALIDADE DA SALA DE AULA EM TEMPOS DE PANDEMIA

NATALIA PEREIRA MARRAFÃO

Licenciada em Pedagogia pela "Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente" /FACLEPP da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. nataliamarrafao@gmail.com.

MARIA LUISA SOUZA BARBOSA

Licenciada em Pedagogia pela "Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente" /FACLEPP da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. marialuisabarbosa00@hotmail.com.

NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO

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

RESUMO

O objetivo geral dessa pesquisa foi discutir a relação entre teorias e práticas no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, compreendendo como os elementos contidos nessa relação afetam a aprendizagem dos alunos e a prática profissional docente no contexto da Pandemia do Covid-19. Como objetivos específicos, esse estudo se propôs a: a) refletir sobre a ação docente ocorrida no contexto da Pandemia Sars-Cov-2; b) identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores nos processos de mediação por meio do ensino remoto; c) apresentar a visão dos professores sobre as principais mudanças ocorridas na relação entre teoria e prática no contexto da Pandemia. Essa pesquisa teve uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e buscou compreender as transformações educacionais ocorridas a partir da Pandemia Sars-Cov-2. Para isso, realizamos uma busca por pesquisas já publicadas disponíveis no Banco de Dados da Capes entre os anos de 2010 a 2021. Também aplicamos um questionário do *Google Forms* com 20 professores de 2 escolas públicas de um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo. Concluímos que a maioria dos professores se sentiram despreparados no contexto da pandemia, mas que houve uma busca por novas formas de ensinar, visando proporcionar uma aprendizagem agradável e significativa para o aluno. Esperamos que essa discussão se expanda, pois percebemos que se, com relação à Educação outrora parecia que estávamos na “Idade Média” das práticas pedagógicas, hoje conseguimos perceber que estamos é na “Idade Mídia”. Não podemos deixar de reconhecer isso.

Palavras-chave: Educação, Ensino Fundamental, Teoria e prática, Ensino remoto, Pandemia Sars-Cov-2.

INTRODUÇÃO

A Educação se depara com uma sociedade bastante complexa, repleta de desigualdades e exatamente por isso desenvolver um trabalho que considere os problemas sociais que afetam diretamente os contextos educacionais se torna relevante. Nesse sentido, como afirma Pimenta (2012), a docência é uma atividade profissional que exige muita técnica e engajamento político e social que objetive contribuir para a melhora da qualidade na educação. Sendo assim, trata-se de uma atividade de excelência, que requer comprometimento desde a formação inicial e atenção, tendo em vista que a ação docente compromete diretamente a conquista dos objetivos e direitos que uma educação de qualidade requer.

Pensar e refletir sobre a ação docente é um desafio diário, especialmente quando a principal meta é formar cidadãos críticos, éticos, conscientes e atuantes na sociedade. É preciso conhecer de perto essa dinâmica e atuar para uma melhora da qualidade dessa formação (PIMENTA, 2012).

Partimos do pressuposto que toda teoria na verdade é o resultado de experimentos práticos e que, portanto, não há sentido em separá-las. Acreditamos na hipótese de que a dificuldade está em o professor se identificar verdadeiramente com uma determinada teoria. Neste sentido, espera-se desvelar alguns dos motivos pelos quais o contexto teórico muitas vezes não se relaciona com o prático. Assim vale destacar a importância da práxis pedagógica, que consiste na relação estabelecida entre a prática e a teoria no contexto escolar, acentuando-se também a indissociabilidade dessas duas vertentes (PIMENTA, 2012).

Além dessas questões, em 2020 o mundo foi acometido por algo inesperado: a pandemia da Covid-19, que ocasionou uma mudança drástica nas formas de ensinar e aprender. Falando especificamente da realidade paulista, segundo o site do Governo do Estado de São Paulo, diante do exposto sob o viés educacional e as recomendações de isolamento social da OMS, foi anunciado em 13 de março de 2020 a suspensão das aulas presenciais com o anúncio do fechamento gradual das escolas estaduais de todo o Estado (SÃO PAULO, 2020).

Sendo assim, foram implementadas algumas medidas, como a antecipação de férias e recessos escolares, a alteração do programa de merenda com entrega feita nas casas dos alunos, além de entrega de kits pedagógicos feitos pela secretaria de educação e o lançamento do “Centro de Mídias

da Educação de São Paulo” – CMSP, uma plataforma que permite acesso gratuito aos estudantes da rede estadual de ensino com as aulas ao vivo e conteúdos pedagógicos.

Conforme publicado no Decreto nº 64.982 de 15 de maio de 2020, o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo contemplaria as diretrizes de equidade, “igualdade de condições para o acesso ao ensino, permanência na escola, liberdade de aprender, pluralismo de ideias e na autonomia dos professores na adoção da tecnologia para a educação” (SÃO PAULO, 2020). Foi por meio deste Centro de Mídias que a retomada das aulas remotas aconteceu em 27 de abril de 2020 nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

Sendo assim, observamos muitas mudanças na práxis pedagógica do professor, bem como as diferentes realidades presenciadas por nós em uma escola pública e uma escola privada, nas quais realizamos estágios. Sentimos, então, necessidade de discutirmos como está a relação entre teoria e prática nesse contexto da Pandemia, procurando identificar as principais dificuldades encontradas por professores nesse processo, visto que a mediação pedagógica sofreu muitas transformações no contexto do ensino remoto.

O objetivo geral desse trabalho é discutir a relação entre teorias e prática no ensino Fundamental, compreendendo como os elementos contidos nessa relação afetam a aprendizagem dos alunos e a prática profissional docente. Como objetivos específicos, esse estudo se propõe a: a) refletir sobre a ação docente ocorrida no contexto da Pandemia Sars-Cov-2; b) identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores nos processos de mediação por meio do ensino remoto; c) apresentar a visão dos professores sobre as principais mudanças ocorridas na relação entre teoria e prática no contexto da Pandemia.

REFERENCIAL TEÓRICO

Iniciaremos nossas discussões pelo conceito de práxis, que assim como dito por Pimenta (2012) a palavra práxis é, muitas vezes, entendida como sinônimo do termo “prático”. No entanto, a práxis pedagógica, entendida como a aplicação dos conhecimentos teóricos de várias disciplinas pedagógicas, está relacionada à resolução de problemas por meio de princípios teóricos à prática.

Neste sentido, Pimenta (2012, p. 93), coloca a educação como uma prática social, que não fala por si própria, mas sim relaciona-se com a teoria,

ou seja, “a pedagogia, enquanto ciência (teoria) ao investigar a educação enquanto prática social, coloca os “ingredientes teóricos” necessários ao conhecimento e à intervenção na educação (prática social)”.

Essa discussão entre teoria e prática, mesmo sendo realizada por muito tempo no contexto educacional e sofrendo reflexões ao longo da história da Educação brasileira estaria, no ano de 2020, está prestes a sofrer mais uma grande transformação digna de mais debates. Obviamente, as reflexões ocorridas até então foram de muita valia, mas estaríamos, a partir daqui, sendo ainda mais desafiados a realizar discussões e reflexões sobre teoria versus prática nos contextos educacionais, especialmente na Educação Básica.

Dizemos isso, pois sofremos grandes mudanças na Educação e a experiência tanto como discentes do curso de Pedagogia, quanto de estagiários atuantes na Educação Básica, nos permitiu vivenciar uma realidade bastante diferente daquela em que tais reflexões mencionadas no parágrafo anterior ocorreram.

Muitos tipos de vírus existem pelo mundo e aqui no Brasil alguns são mais conhecidos popularmente por causarem algumas doenças como a Aids, a Catapora, a Dengue, a Febre Amarela, a Gripe, a Poliomielite, entre tantas outras. A “Organização Mundial de Saúde” – OMS, em notícia veiculada em 1º de dezembro de 2019 (já com alguns rumores sobre um novo vírus que surgia em território chinês) previa para o ano 2020 uma “pandemia global de gripe” e problemas relacionados à resistência bacteriana devido ao uso indiscriminado de antibióticos tanto por seres humanos (relacionados à automedicação), quanto em carnes usadas na alimentação do homem (aplicação excessiva de antibióticos em gados de corte, por exemplo). Também eram previstos outros eventos, como surtos de Ebola, atendimento deficiente à saúde, o medo de vacinas e um crescimento nos casos de Dengue e Aids¹.

De acordo com a linha do tempo da Covid-19 divulgada pelo site do Ministério da Saúde, em 8 de dezembro é divulgada oficialmente pela OMS os primeiros casos de um tipo de pneumonia diferente e até então desconhecida, na cidade de Wuhan, na China. No final desse mesmo mês era

1 Informações disponíveis em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/11/05/doencas-que-abalaram-o-brasil-nos-ultimos-meses-podem-cair-no-enem-2019.htm#:~:text=Entram%20na%20lista%20sarampo%2C%20febre,dengue%2C%20v%C3%AAdrus%20zika%20e%20chikungunya>. Site original da OMS: <https://www.who.int/about/what-we-do/thirteenth-general-programme-of-work-2019---2023>. Acesso em: 26/03/2021.

divulgado então, o código genético do referido vírus causador da pneumonia misteriosa².

Huang *et al* (2020) menciona que o primeiro paciente a apresentar o quadro clínico da Covid-19 teria sido identificado em 1º de dezembro de 2019. Cerca de trinta dias depois, a OMS recebeu um alerta sobre a gravidade dessa pneumonia e seus sintomas, enquanto o vírus reconhecido como da família do “Corona Vírus” se espalhava pelo mundo.

A COVID-19 causada pelo novo coronavírus SARS-Cov-2, apresenta um espectro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros mais graves e segundo a OMS, cerca de 80% dos pacientes infectados podem ser assintomáticos ou apresentar poucos sintomas e cerca de 20% dos casos detectados demanda atendimento hospitalar, onde 5% destes casos requer suporte ventilatório devido as dificuldades respiratórias.

Sob o viés educacional, dentro dessas atitudes, podemos destacar, de acordo com o site do Governo do Estado de São Paulo e as recomendações de isolamento social da OMS, a suspensão das aulas presenciais com o anúncio do fechamento gradual das escolas, realizado em 13 de março de 2020, abrindo espaço para um novo jeito de se fazer a educação básica através do ensino remoto (SÃO PAULO, 2020).

A essa altura, aparecem alguns questionamentos no sentido de até onde os cursos de graduação em pedagogia preparam o futuro professor para lidar com o a realidade prática da sala de aula permeada de imprevistos e situações inesperadas, como é o caso da pandemia? Todavia, para responder tal questionamento, de antemão torna-se necessário conhecer mais profundamente a trajetória percorrida pelos cursos de formação docente no Brasil.

Na maioria das vezes, tais caminhos são baseados em visões tradicionalistas do professor como detentor de todo conhecimento acumulado durante sua carreira com a responsabilidade e até mesmo a vocação de transmitir e ensinar aqueles que precisam aprender. A princípio, a profissão professor era entendida como uma “ocupação” exercida por mulheres como uma extensão do lar, do papel de mãe e de esposa, que segundo Pimenta (2012) tratava-se de uma missão digna para as mulheres, que reforça ainda mais a desconstrução da profissão.

Na década de 1930 a criação das licenciaturas enquanto espaços de formação constituíram-se sob um modelo de racionalidade tecnicista, em

2 Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 26/03/2021.

que o professor assumia a condição de especialista que, em sua prática cotidiana, aplicava com rigor as regras provenientes de seu conhecimento científico e pedagógico, como afirma Assis (2015 p. 5): “Nessa perspectiva, para formar o profissional de educação seria necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro conjunto de disciplinas pedagógicas que juntas forneceriam as bases para sua ação.”

Em contrapartida, Pimenta (2012) aponta que o curso de preparação de professores deve buscar o equilíbrio entre as teorias e práticas, já que a prática antecipa muitas dificuldades dos professores recém-formados. Ainda, explica a necessidade de que as aulas práticas sejam complementadas com debates realizados antes e depois, estimulando o senso de cooperação e o interesse no desenvolvimento de capacidades ao invés de ansiedade.

Neste sentido, surgem os estágios curriculares na intenção de camuflar e até mesmo acobertar essa defasagem entre teoria e prática e, ainda, as atividades que relacionavam teorias e práticas, como próprio estágio, estavam fixadas nas etapas finais da grade dos cursos de licenciatura (PIMENTA, 2012). De acordo com a pesquisa realizada por Assis (2018), esse é um dos fatores que contribuem para o desinteresse, a desmotivação e a desistência de muitos alunos pela docência.

Nóvoa (2003), destaca que a omissão de voz dos professores deu forças aos rankings apresentados pela mídia que elegem o professor como culpado pelo fracasso de todo processo educacional, causando desvalorização e diminuição da profissão e procura do cargo. Além do desânimo, outro sentimento muito comum entre os professores recém-formados é a insegurança por não se sentirem devidamente preparados para o ensino, visto que, muitos acabam não tendo nenhuma experiência com a realidade da sala de aula antes do estágio.

Neste sentido, Nóvoa (2003) propõe que sejam feitos “programas de formação de professores centrados na escola” que teriam como objetivo auxiliar os jovens professores para que não sejam atirados em uma escola sem qualquer apoio, mas que tenham um preparo inicial que os acudam nesse período inicial.

Nóvoa (2019) ainda retrata a profissionalização do professor como um fator central para a produção de uma escola modelo. Todavia, a escola modelo está longe de vir se tornar realidade, pois estamos fossilizados a muitas configurações organizacionais e visões tradicionalista, como por exemplo, uma sala com um número razoável de alunos sentados em carteiras enfileiradas que se voltam para o simbólico quadro negro.

É importante essa discussão organizacional, para que possamos entender como a teoria e prática se encontra desde um simples arranjo de sala. O que a universidade oferece como bagagem é que sejamos abertos ao novo, utilizando metodologias ativas que sejam capazes de levar o aluno a ter sede de conhecimento. Mas, segundo Nóvoa (2019) e Assis (2015), muitas vezes os novos professores apenas caem de paraquedas, se vendo obrigados a omitir todo seu conhecimento sobre teoria e prática e se encaixar as aulas tradicionais que visamos tanto deter.

O que precisa ficar claro é que teoria e prática precisam caminhar juntas em todos os processos educacionais, principalmente, neste contexto pandêmico que releva cada vez mais a necessidade de novas metodologias e práticas de ensino como forma de garantir a oferta de uma educação de qualidade mesmo no ensino remoto.

Como sabemos, o desenvolvimento de novas tecnologias avança a cada dia tomando espaço considerável nos mais variados contextos e espaços, sejam eles culturais, sociais, profissionais ou escolares, todos sofreram grandes mudanças nos processos de informação e comunicação. Assim, o surgimento da pandemia de coronavírus tem provocado inúmeras mudanças principalmente no contexto educacional e como afirma Moreira, Henriques e Barros (2020) ninguém imaginava ser necessário uma mudança tão rápida e emergencial, nem mesmo aqueles professores que já estavam habituados ao uso de ambientes online de aprendizagem em suas práticas educacionais.

Neste sentido, torna-se necessário pensar no processo de migração do ensino presencial para o remoto emergencial e, ainda, a mistura de ambos com o ensino híbrido. Entretanto, para aprofundar essa discussão, de antemão, é fundamental diferenciar as terminologias apresentadas como ensino híbrido, educação on-line e ensino remoto para compreender melhor suas dimensões conceituais, bem como, os elementos que as caracterizam (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Como discutido por Santana e Sales (2020), entende-se por educação on-line um conceito amplo, multifacetado e sem regulamentação que compreende um complexo de ações de ensino-aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais com práticas interativas e hipertextuais, enquanto o ensino remoto é caracterizado pela tentativa de nomear as ações pedagógicas adotadas pelos órgãos públicos para enfrentar e atender as emergências do sistema escolar em tempos de pandemia, não contemplando, de acordo com a legislação, nenhuma tipologia ou modalidade de ensino.

Por outro lado, o ensino híbrido assume como principal característica a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas ações formais de educação, tratando da convergência entre as modalidades de ensino presencial e a distância. O hibridismo, ao contrário dos demais, está regulamentado originalmente na autorização de oferta semipresencial em cursos de graduação (SANTANA; SALES, 2020).

Em uma pesquisa preliminar, Moreira, Henriques e Barros (2020) dispõem desse momento de transição marcado pela transferência ou adaptação das metodologias típicas do ensino presencial sob a proposta de ensino remoto, ressaltando o uso das tecnologias vinculado à uma perspectiva meramente instrumental e, portanto, sem aproveitamento das grandes possibilidades de desenvolvimento que a linguagem das tecnologias oferece.

Em contrapartida, é deveras importante alterar as práticas tradicionais no processo de ensino e aprendizagem, atingindo desde as metodologias até mesmo a realização de exercícios e, principalmente, as formas de interação, tendo em vista a utilização das TDICs como ferramenta indispensável para o desenvolvimento do trabalho pedagógico neste momento, como aponta Martins e Almeida (2020), compreendendo as tecnologias como elementos que constituem a mediação pedagógica.

Gravar aulas, adequar materiais didáticos, orientar famílias e interagir virtualmente com crianças, sendo que muitas vezes eles próprios não possuem familiaridade com drives online e plataformas virtuais são alguns dos desafios que os professores estão enfrentando no sistema de ensino remoto. Segundo Soares e Miranda (2020 p. 110):

alguns poucos professores já falavam e inseriam as tecnologias em seu fazer pedagógico, bem como descreviam e demonstravam a sua grande potencialidade quando inserida na escola, de forma coerente e planejada. Todavia, devido à instantaneidade da mudança provocada pela pandemia, fez-nos pensar em como trabalhar nesta situação em uma realidade que se mostrou muito complexa em um novo modelo escolar que teve que ser implementado.

De acordo com Soares e Miranda (2020) são desafios que as famílias e professores estão carregando juntos a falta de infraestrutura tecnológica informacional e equidade de acesso (softwares, hardwares, rede de internet, plano de dados de móveis, etc.), local adequado para o desenvolvimento das atividades (o aluno tem uma área na sua casa que possa se concentrar e realizar as atividades), pessoas em casa (idosos e pessoas em isolamento com

a doença, além da maior permanência das pessoas dentro de casa, devido a algumas restrições de circulação) e aumento dos problemas de renda e violência doméstica.

Como mencionam Martins e Almeida (2020 p. 221) “A preparação de toda a comunidade escolar para a inclusão da tecnologia não se faz do dia para a noite.” É necessário investir na formação de professores, bem como em políticas públicas educacionais para que assim possamos ver uma transformação, valorizando esses atores importantíssimos

Portanto, diante dessa realidade se comprova como é importante a interação do aluno com o meio e com o outro. Mesmo que de forma remota a práxis deve estar presente, de forma humaniza e interativa. Esse é, de fato, o maior dos desafios da educação nesse momento.

METODOLOGIA

Essa pesquisa usou da abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, pois buscou refletir sobre como ocorre a relação entre teoria e prática mediante a tantas transformações ocorridas no mundo a partir da Pandemia Sars-Cov-2, popularmente conhecida como “Covid-19”.

Com relação à abordagem qualitativa, essa abordagem se faz bastante adequada, visto que segundo Esteban (2010), por se tratar de uma abordagem que utiliza várias técnicas, como a observação, a entrevista, o questionário, etc., ela também se mostra muito eficaz quando o objetivo de uma pesquisa em contexto educacional é conhecer o pensamento dos professores.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002) é aquela que utiliza materiais já publicados sobre um determinado tema. Ainda segundo esse autor, existem pesquisas que são feitas exclusivamente por meio de revisões bibliográficas, mas no caso desse estudo a revisão do referencial teórico não será a única forma de analisar os dados, mas não é menos importante que as demais etapas, visto que ela dará o norte para as reflexões sobre os dados coletados pelo questionário.

Para escolha dos materiais bibliográficos, utilizamos publicações realizadas em livros, artigos de periódicos e realizaremos também uma busca por pesquisas já publicadas usando os descritores “Teoria e Prática”; “Ensino Remoto” “Educação e Pandemia”, disponíveis no Banco de dados da Capes, no google acadêmico e em repositórios de bibliotecas virtuais, divulgadas entre os anos de 2010 e 2021.

Também foi utilizado o questionário eletrônico com o objetivo de dar voz aos participantes da pesquisa de maneira descritiva. Segundo Prodanov e Freitas (2013), o questionário deve ser objetivo, obter apenas questões relacionadas à proposta da pesquisa e ele pode conter perguntas abertas (livres, em que o participante expressa sua opinião) e perguntas fechadas (limitadas a escolhas de alternativas fixas).

No caso dessa pesquisa, pelo fato de o questionário envolver a participação seres humanos foi necessário a aprovação do “Comitê de Ética e Pesquisa” antes do questionário ser aplicado. Isso deve ocorrer, pois é necessária uma análise dos preceitos éticos, especialmente no que diz respeito aos riscos, benefícios, confidencialidade e sigilo dos participantes da pesquisa.

O questionário desse estudo foi aplicado a 20 professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental de 2 escolas públicas de um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo³. A coleta dos dados ocorreu de forma remota, por meio da aplicação de um questionário eletrônico do *Google Forms*.

É importante ressaltar que somente após a devida aprovação desta pesquisa no “Comitê de Ética e Pesquisa” – CEP é que foi realizada a coleta de dados pelo questionário (questionário em anexo nesse projeto) com os docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme já detalhado anteriormente, após a aprovação do trabalho pelo CEP convidamos 20 docentes distribuídos entre instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental que atuam em 2 escolas públicas de um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo. Pensando em todo o processo de isolamento social e as exigências de cumprimento às normas sanitárias, devido a pandemia Sars-Cov-2, popularmente conhecida como Covid-19, realizamos uma adequação metodológica optando por realizar o contato com os docentes participantes de forma remota, garantindo a segurança de todos os envolvidos na pesquisa.

3 As escolas e os participantes do estudo não serão identificados em hipótese nenhuma, para garantir o preceito de confidencialidade dos participantes. Serão atribuídos nomes fictícios que não permitam nenhum tipo de associação ou que contemplem possíveis revelações sobre locais e pessoas que participarem dessa pesquisa.

A primeira escola daremos o nome de “Espaço Florescer”³. Trata-se de uma unidade escolar da rede pública de ensino, localizada em um município de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo. O “Espaço Florescer” atende cerca de 107 alunos da Educação Infantil no ano de 2021. É localizada na região central do município que tem como base o comércio e a agricultura.

A segunda escola nomearemos como “Sonho de Criança”. Essa unidade escolar também pertence a rede pública de ensino e está localizada no mesmo município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo. O “Sonho de Criança” acolhe, aproximadamente, 250 alunos do Ensino Fundamental I no ano de 2021 e partilha da mesma localização do “Espaço Florescer”.

Partindo agora para a análise das perguntas realizadas, apresentaremos os resultados dos dados obtidos sobre as percepções dos docentes. Perguntamos aos professores quais as maiores dificuldades já vivenciadas por eles ao longo de suas carreiras, cujas respostas estão apresentadas no quadro 1:

Quadro 1: Quais as maiores dificuldades já vivenciadas por você ao longo de sua carreira?

Quais as maiores dificuldades já vivenciadas por você ao longo de sua carreira?
Falta de apoio da família dos alunos.
Quando ou em algum momento nos deparamos com alunos sem educação, ou quando a instituição não nos fornece apoio.
As aulas online
Pandemia
Me adaptar ao ensino remoto durante a pandemia.
Trabalhar com crianças especiais (inclusão)
Desenvolver um trabalho de qualidade com alunos com necessidades especiais.
Pandemia
Aulas remotas
Falta de responsabilidade dos pais, falta de respeito por parte de pais e colegas de trabalho, falta de valorização, precariedade de material p usar com alunos, assim tendo que usar dos próprios materiais com os alunos.
Ausência dos pais na vida escolar
Pandemia
Muitas mudanças e agora o uso da tecnologia

Quais as maiores dificuldades já vivenciadas por você ao longo de sua carreira?
Particularmente, em poucos 3 anos de carreira, a maior dificuldade é conciliar teoria e prática. Recém-formada, lidamos com a dificuldade de diferenciar os momentos de utilizar cada uma delas.
São muitas as dificuldades, uma delas é desvalorização profissional entre outras.
Falta de disciplina
A maior dificuldade está relacionada a indisciplina dos alunos.
Aluno indisciplinado
Alguns receios dos pais em admitir a necessidade de procurar ajuda especializada para os filhos quando necessário. Problemas de comportamento com aqueles que necessitam de um atendimento especializado, mas não recebem. Teoria e prática são extremamente diferentes a maioria das coisas aprendidas na faculdade não consegui utilizar na minha prática docente ainda, apesar de que nunca fui iludida e sempre estive ciente das dificuldades que seriam encontradas
Em relação aos gestores municipais muitas trocas em diferentes momentos.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas respostas do questionário.

Diante do exposto, pode-se perceber o quanto a indisciplina, a ausência da família, a pandemia e o uso das tecnologias são desafios marcantes no trabalho docente. Além disso, a educação inclusiva e a falta de apoio das instituições de ensino são respostas recorrentes e enfatizam ainda mais a desvalorização do profissional.

Perguntamos aos professores em relação as discussões sobre teoria e prática em sua formação inicial e continuada, dando algumas opções para que estes pudessem assinalar o que mais se identificam. Para nossa surpresa metade das respostas obtidas foram de que ao longo de suas carreiras perceberam que ainda existe muita falha ao relacionar teoria e prática e que muitos professores pregavam uma coisa e no fim acabavam fazendo outra em relação as práticas pedagógicas.

Em relação ao processo de formação no curso de licenciatura, 50% dos docentes participantes disseram que foram apresentados a teorias muito interessantes e que servem como um norte para suas práticas docentes até hoje, vale lembrar que o público maior dessa pesquisa são professores entre 11 e 20 anos de atuação.

Infelizmente 35% dos professores colaboradores disseram que foram apresentadas as teorias belíssimas e de suma importância, mas que não conseguiram aplicá-las na prática, os 15% restantes optaram por não responder a esta pergunta. Voltando os olhos para o contexto da pandemia, que é uma vertente importante para esta pesquisa, pudemos perceber que todos os professores sentiram um impacto em relação a teoria e prática, nenhum saiu ileso das complexidades do ensino remoto.

A maioria das respostas obtidas foram dizendo que houve muita dificuldade no início, mas que depois foram se adaptando e um número significativo de docentes disse que a relação teoria e prática que usavam anteriormente se tornou inviável no ensino remoto.

Por isso, deste momento em diante, direcionamos o foco das perguntas ao trabalho que esses desenvolveram durante o ensino remoto e as mudanças na rotina trazidas pela pandemia, como podemos observar no quadro 2:

Quadro 2: Quais as principais alterações sofridas na rotina escolar em relação a sua função exercida?

Quais as principais alterações sofridas na rotina escolar em relação a sua função exercida? (Caso se sinta constrangido/constrangida em responder essa questão, mencione “Prefiro não responder a essa questão”.)
Gravar vídeo de aula e alunos ausentes
Em relação ao ensino remoto, alguns dos alunos estão com muita dificuldade de aprendizado
As aulas remotas
Adaptação curricular
Falta de um engajamento por parte das famílias, um contato físico um olhar faz toda a diferença. Gostaria de mais participação por parte das famílias que por muitas vezes não procuram a escola e não tem ideia do que está acontecendo na sala de aula de seus filhos
Foram mudança quanto a parte de tecnologia onde tive que me reinventar, mas foi um ganho muito importante em minha vida
Aulas remotas
Tive que mudar totalmente o modo de correção das atividades, assistir muitos vídeos e ler muito para conseguir usar tecnologia de forma que pudesse alcançar e chamar atenção dos alunos.
No meu caso a falta de habilidades com o computador.
Aprendizagem defasada
Foram uso das mídias
Em alguns momentos os professores, acredito que no geral, acabaram ficando sobrecarregados
Trabalhar remotamente
Dar conta do home office e das obrigações presenciais
05 professores - Prefiro não responder.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas respostas do questionário.

Muitos docentes pontuaram as aulas remotas como uma alteração primordial no contexto da pandemia. Com as respostas, percebe-se que houve uma adaptação curricular e isso gerou desconforto e insegurança para alguns profissionais. Principalmente em relação as gravações dos vídeos e a ausência dos alunos.

Outra mudança que chama bastante atenção foi a falta de engajamento dos alunos, uma professora da escola “sonho de criança” faz o relato de que o contato físico com os alunos faz toda a diferença na hora da aprendizagem, a docente ainda pontua sua indignação em relação a muitos pais, que ainda que em contexto de pandemia, não se mostraram interessados com o desenvolvimento dos filhos.

É necessário dizer, que nem todos os professores foram atingidos negativamente, uma professora com mais de 50 anos, enxergou as novas alterações como uma oportunidade de aprendizagem. Logo, as tecnologias soaram como um novo instrumento de ensino. Todavia, é importante destacar que para prender a atenção dos alunos, remotamente, foi um grande desafio para a maioria dos professores.

Diante das respostas obtidas, é visível que uma parcela significativa de profissionais sofreu com a aprendizagem defasada dos alunos, defasagem esta que é consequência da pandemia e das novas alterações. Os professores e as famílias demoraram para se adaptar com o novo meio de ensino. E isso gerou uma sobrecarga não só nos professores, como nos alunos e familiares.

Em seguida, procuramos saber se os professores perceberam mudanças no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, como podemos observar no quadro 3:

Quadro 3: Você percebeu algumas dificuldades ou avanços no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos durante o ensino remoto? Quais?

Você percebeu algumas dificuldades ou avanços no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos durante o ensino remoto? Quais? (Caso se sinta constrangido/constrangida em responder essa questão, mencione “Prefiro não responder a essa questão”)
Novamente a falta de apoio e incentivo de algumas famílias (tivermos que fazer busca ativa) sem alguns retornos... E falta de interesse de alguns alunos...
Sim, pois tem há alunos que era para já está alfabetizado e estão patinando ainda.
Sim, os alunos voltaram com muita dificuldade na escola.
Sim acredito que sentiram falta do professor para uma melhor explicação do conteúdo.
Sim em parte, desenvolvi um trabalho com aulas gravadas no início e em seguida com o ensino híbrido com aulas remotas e presenciais pelo Meet. As famílias que deram apoio as crianças houve avanços. Depende muito do comprimento de cada família.
Você percebeu algumas dificuldades ou avanços no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos durante o ensino remoto? Quais? (Caso se sinta constrangido/constrangida em responder essa questão, mencione “Prefiro não responder a essa questão”)
Dificuldade na alfabetização.
Ainda não.
Com certeza, dificuldades e avanços puderam ser percebidos durante todo o processo, através de observação diária dos vídeos e dúvidas dos alunos.

Você percebeu algumas dificuldades ou avanços no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos durante o ensino remoto? Quais? (Caso se sinta constrangido/constrangida em responder essa questão, mencione “Prefiro não responder a essa questão”)
Percebi avanços, houve colaboração dos pais.
Maior participação da família.
Sim, algumas dificuldades em relação as atividades mesmo com as explicações remota as aprendizagens não são iguais a presença sala de aula.
Sim, na maior parte enfrentaram dificuldades, tanto de acesso como aprendizagem.
Sim percebi muitas dificuldades.
Muitas dificuldades e indisciplina.
Sim, os alunos na grande maioria estão com algum tipo de defasagem.
Passar atividade e receber a devolutiva.
Percebi que grande maioria dos alunos tiveram muitas dificuldades em acompanhar as atividades e as explicações por falta de prestar atenção e não ter uma rotina.
Por ser de berçário não percebi avanços.
02 professores - Prefiro não responder.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas respostas do questionário.

Com relação a essa questão o que nos chamou a atenção foi o relato de que com a mudança do ensino presencial para o remoto e as gravações das aulas, os professores sentiram falta de espaço para explicações mais aprofundadas dos conteúdos, sem contar que, como as aulas eram assíncronas, os alunos não contato direto para tirar suas dúvidas na hora da explicação.

Além disso, durante o ensino remoto, muitos alunos não tiveram acesso as aulas, explicações e materiais disponibilizados pelas instituições de ensino e, na escola “Espaço Florescer”, os professores realizaram uma busca ativa para tentar resgatar esses alunos, mas não tiveram muito sucesso.

Quadro 04: Foi necessária a busca por novas metodologias e estratégias de ensino, bem como recursos e um novo formato de aula. Neste sentido, você acredita que a sua formação lhe proporcionou uma base sólida de conhecimentos para lidar com tais mudanças?

Foi necessária a busca por novas metodologias e estratégias de ensino, bem como recursos e um novo formato de aula. Neste sentido, você acredita que a sua formação lhe proporcionou uma base sólida de conhecimentos para lidar com tais mudanças? Comente. (Caso se sinta constrangido/constrangida em responder essa questão, mencione “Prefiro não responder a essa questão”)
Não estávamos preparados, mas quando estamos abertos a novas mudanças, conseguimos nos adaptarmos e aprendemos praticando.
Não, pois ninguém estava preparado para viver uma pandemia.

Sim, com certeza.
Metodologia ativa
Não.
Sim tivemos que nos reinventar para chamar a atenção dos alunos para que os mesmos não perdessem o interesse pelo estudo.
Minha formação não, busquei me informar para atender as necessidades dos meus alunos.
Em parte.
Sim
Não estava preparada de fato e tive que buscar metodologias e estratégias na internet e com colegas.
Sim.
Tivemos que aprender rapidamente
Foi necessário buscar novas estratégias para adaptar as atividades
Minha formação não proporcionou uma base sólida para o contexto pandêmico.
Foi necessário buscar novas metodologias
Sempre se adaptando e buscando novos conhecimentos e formas de se adaptar
Sim, por exemplo o ensino híbrido, que eu desconhecia o real conceito dessa modalidade de aula.
Não tive
Foi necessário sim. E durante a formação tive um embasamento sim, mas muito superficial.
Não, não fomos formadas para tais mudanças.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas respostas do questionário.

Todos os professores reconhecem que não estavam preparados uma mudança no estilo de ensinar, remotamente. No entanto, analisamos que a maioria dos docentes estavam abertos para as novas demandas e buscaram se adaptar e procurar novas metodologias.

Diante disso perguntamos aos professores como seriam suas práticas depois do ensino remoto, 25% dos professores disseram que esse novo contexto os convenceu a usar tecnologia tanto na teoria quanto na prática para o resto de suas carreiras docentes. 15% relatam que pensarão mais em como utilizar as tecnologias para implementar os conteúdos em sala de aula, a maioria das respostas obtidas, no entanto, foram dizendo que a pandemia afetou sim o trabalho pedagógico e que a partir de agora será necessário repensar novas práticas.

Isso pode ser considerado muito bom, pois nosso sistema de ensino estava fossilizado em um modelo tradicional de ensino, apenas com giz, lousa e cópias. Com o uso das tecnologias os alunos têm a oportunidade de se sentirem mais familiarizados e parte da sua própria aprendizagem. Ainda

sobre essa questão, é importante dizer que 10% das respostas obtidas pelos professores foram dizendo que não usarão as tecnologias quando tudo se normalizar.

De acordo com os relatos dos professores fica evidente o quão delicado foi o processo de ensino-aprendizagem no contexto de pandemia, tendo em vista que todas as dificuldades já existentes nos sistemas de ensino e as que surgiram neste processo, se tornaram ainda mais evidentes difíceis de superar pela falta de recursos e de acesso à informação, dentre outros aspectos.

Além disso, a participação e colaboração das famílias o processo de ensino e aprendizagem neste período torna-se tão importante quanto a formação continuada dos professores e a busca por novas metodologias de ensino como aprimoramento das teorias e práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que todos esses indicadores, além do próprio contexto da Pandemia da Covid-19, foram marcos significativos para as discussões sobre a relação teoria e prática. Para exemplificar, nem nós mesmas achávamos que nossa discussão seguiria essa linha de discussão em nosso trabalho, visto que ao iniciarmos essa pesquisa tínhamos outras estratégias para o desenvolvimento desta.

Foi perceptível que esse contexto, demonstrado pelas respostas apresentadas pelos professores, que há (e haverá) uma defasagem do ensino e muitas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos na volta para o ensino presencial. Ainda, os professores mostraram que os alunos que receberam maior apoio e colaboração das famílias no acompanhamento das aulas remotas e na realização das atividades assíncronas, apresentaram um melhor desempenho em relação as crianças que não receberam esse apoio ou que não tinham uma rotina de estudos estabelecidas por diferentes motivos.

Não é conveniente aqui citar “culpados”, visto que os alunos que não encontraram esse “apoio”, podem ter sofrido essa falta não apenas por parte de interesse dos familiares, mas também pela falta de acesso à internet de qualidade, aos acessórios básicos para que uma aprendizagem remota ocorra com qualidade (como tablets, computadores e celulares, por exemplo) e outros fatores externos que fogem à responsabilidade de todos nós.

Prender a atenção dos alunos foi um dos muitos desafios a serem vencidos nas aulas remotas, mas a grande maioria dos professores foram atrás

de metodologias que pudessem ser cativantes e atraentes. Infelizmente, muitos docentes apontaram também falhas na formação e segundo os participantes de nossa pesquisa, houve sim um embasamento de metodologias e recursos diferenciados na faculdade, mas de forma superficial.

Em linhas gerais, nota-se que a maioria dos professores se sentiram despreparados quando foram pegos de surpresa pela pandemia, mas que de todos, cada qual do seu jeito, buscou novas informações e meios de ensinar, visando proporcionar uma aprendizagem agradável e significativa para o aluno.

Se olharmos para esses meses que vivemos em isolamento social e tudo o que mudou desde que foi decretado estado de Pandemia, seria possível retirar aspectos positivos que não teríamos visto sem todo esse contexto, como por exemplo, uma atualização das práticas pedagógicas.

Estamos na geração Z (PRENSKI, 2001), trabalhando com alunos da era digital e, no entanto, muitos professores nem sequer sabiam trabalhar com ferramentas tecnológicas. Com a Pandemia, esses docentes se viram encurralados, sem uma saída alternativa a não ser o meio digital.

Esperamos que outras pesquisas possam investigar outros fatores que esse pesquisa não conseguiu discutir, como o uso de Metodologias ativas, o uso de aplicativos educacionais no processo de ensino e aprendizagem, a mudança nos processos de mediação, entre outros fatores. O que importa é que essa discussão se expanda, pois percebemos que se, com relação à Educação outrora parecia que estávamos na “Idade Média” das práticas pedagógicas, hoje conseguimos perceber que estamos é na “Idade Mídia”. Não podemos deixar de reconhecer isso.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. M. De. Trajetórias de formação docente: teoria x prática na construção dos saberes, das práticas e da identidade. **Coipesu**, Paraíba, 2015. Disponível em: <https://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/8/trajetorias-de-formacao-docente-teoria-x-pratica-na-construcao-dos-saberes-das-praticas-e-da-identidade.pdf>. Acesso em: 14 Out. 2021.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.

HUANG, C. et al. Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. **The Lancet**, v.395, p.497-506, Fev. 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30183-5/full-text](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30183-5/full-text). Acesso em: 25 mai. 2021.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fa- zeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215, Mai./ Ago 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026>. Acesso em: 16 jun. 2021.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 16 jun. 2021.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mai. 2021

NÓVOA, A. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação. **II Congresso de Educação do Marista de Salvador**, Bahia, jun. 2003. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/scexx5>. Acesso em: 26 mai. 2021.

PIMENTA, S. G. Práxis ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. In: PIMENTA, S. G. **O estágio na formação do de professores: unidade teoria e prática?**.11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

PRENSKY, M. Nativos Digitais Imigrantes Digitais. De On the Horizon NCB University Press, v.9, n.5, Out./ 2001. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 64.982 de 15 de maio de 2020**. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo – CMSP e dá providências correlatas. São Paulo, 2020.

SANTANA, C. L. S. E.; SALES, K. M. B. Aula em casa: Educação, Tecnologias Digitais e Pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, N. 1, p. 75 – 92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SOARES A. B.; MIRANDA, P. V. Os desafios da docência para a mediação pedagógica apoiada em tecnologias: o impacto da pandemia sobre a práxis. **Redin**, v.9, n.1, p.107-124, 2020. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1862>. Acesso em: 15 jun. 2021.

TESTE DE DESEMPENO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE A AUTOEFICÁCIA NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO ESTATÍSTICO

PAULO CESAR OLIVEIRA

Professor Associado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, paulooliveira@ufscar.br;

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa envolvendo possíveis relações existentes entre as crenças de autoeficácia, sob o enfoque de Albert Bandura, e o desempenho de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na resolução de tarefas relacionadas ao letramento estatístico, na perspectiva de Iddo Gal. Participaram deste estudo 163 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 165 da 3ª série do Ensino Médio que responderam a uma escala de autoeficácia associada a resolução de um conjunto de sete itens com tarefas estatísticas. Os resultados dessa pesquisa revelaram que o teor das crenças de autoeficácia positivas e negativas influenciaram no êxito e fracasso dos alunos na resolução das tarefas. A análise dos protocolos escritos apontou lacunas no conhecimento estatístico, matemático e habilidades de letramento, interferindo assim no desenvolvimento do letramento estatístico.

Palavras-chave: Escala Likert, Alfabetização, Estatística, Crença.

INTRODUÇÃO

O artigo em questão envolve a análise de um teste de desempenho escolar contendo 7 itens com proposições estatísticas distribuídos em 4 tarefas para que estudantes possam expressar e justificar sua crença de autoeficácia, atribuindo pontos de 1 a 6 em uma escala do tipo Likert. Na sequência, os alunos são convidados a resolver esses itens do teste, dispostos por um conjunto de 4 tarefas estatísticas.

Essa pesquisa¹ visa responder a seguinte questão de investigação: que lacunas os alunos apresentam no decorrer das suas atividades estatísticas que comprometem o desenvolvimento do letramento estatístico?

O conteúdo das 4 tarefas estatísticas foi formulado levando em conta, por um lado, o conteúdo do modelo de letramento estatístico proposto por Gal (2002, 2019). Por outro lado, resultados de pesquisa obtidos no Grupo de Estudos e Planejamento de Aulas de Matemática – GEPLAM, como é o caso de Cobello e Oliveira (2019). Estes autores, ao analisarem o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) e seus materiais de apoio constataram que os conteúdos de Estatística contidos nos blocos temáticos Números e Relações contemplaram excessivamente cálculos e construção de gráficos e tabelas, principalmente na abordagem de medidas de tendência central (média, mediana e moda) e de medidas de dispersão (desvio médio e desvio padrão), revelando lacunas na produção de dados a serem submetidos à interpretação estatística das informações dispostas.

Neste sentido, concebemos que o estudante inserido em tarefas envolvendo a investigação estatística em temas sociais, por exemplo, como a violência urbana, pode contribuir na sua crença de autoeficácia quanto à sua capacidade em resolver questões propostas sobre o assunto. Temos considerado que o letramento estatístico demanda um diagnóstico por parte do professor sobre os conhecimentos prévios dos alunos, especificamente, noções básicas de estatística e probabilidade. Na perspectiva de Gal (2002), essas noções não podem ser discutidas em termos absolutos, pois dependem do nível de letramento estatístico esperado pelos cidadãos. Essas noções são fundamentais para entender como e por que determinada coleta de dados foi realizada, além da familiaridade com formas distintas de

1 Resultado de pesquisa na condição de Bolsista no Programa Nacional de Pós Doutorado/ CAPES na Faculdade de Ciências da UNESP – Bauru.

representações das informações estatísticas, suas interpretações e comunicação das inferências estatísticas (OLIVEIRA; MACEDO, 2018).

A redação deste artigo envolveu seções primárias contendo a apresentação da fundamentação teórica da pesquisa (letramento estatístico e crença de autoeficácia) e do percurso metodológico envolvendo a natureza da pesquisa, os instrumentos de produção e análise das informações, bem como os sujeitos participantes da pesquisa.

ASPECTOS DOS APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA

Os estudos de Iddo Gal no doutorado em psicologia cognitiva na Universidade da Pensilvânia levaram-no a pesquisar sobre a tomada de decisões e o raciocínio probabilístico, e mais tarde a se perguntar como o raciocínio estatístico e as habilidades probabilísticas podem ser melhoradas de maneira mais geral.

O autor apresenta uma concepção ampla de letramento estatístico, abrangendo diferentes componentes:

- a) Capacidade das pessoas de interpretar e avaliar criticamente uma informação estatística, os argumentos relacionados aos dados ou aos fenômenos aleatórios, que podem ser encontrados em diversos contextos;
- b) Capacidade das pessoas de discutirem ou comunicarem suas reações a essas informações estatísticas, tais como a sua compreensão do significado da informação, suas opiniões sobre as implicações desta informação ou suas preocupações sobre a aceitabilidade de determinadas conclusões (GAL, 2002, p.2).

Gal (2002) teve como foco a preocupação em verificar como as pessoas podem se tornar eficazes leitores frente a informações com dados estatísticos. Para isto, propôs um modelo no qual implica que o letramento estatístico necessita a ativação conjunta de cinco bases de conhecimentos inter-relacionadas: habilidades de letramento, conhecimento estatístico, conhecimento matemático, conhecimento do contexto e apresentar postura crítica. Interligada às bases de conhecimento, Gal (2002) contemplou também dois elementos de disposição: a postura crítica em conjunto com crenças e atitudes.

Gal (2002, 2019) abordou que o tema letramento estatístico deve ser muito discutido no meio acadêmico e educacional, pois a nossa sociedade possui cada vez mais acesso a informações de diferentes maneiras, porém,

como que estas informações estão sendo interpretadas, entendidas e qual o propósito de sua produção? Tal questionamento é relevante, pois as pessoas apropriam-se de informações estatísticas e, na maioria das vezes, não são produtoras das mesmas e sequer conhecem o processo de produção e veiculação de informações dessa natureza.

A postura crítica envolve a predisposição do estudante em questionar o conteúdo das informações obtidas que podem apresentar dados tendenciosos ou incompletos de forma intencional ou não. As atitudes são sentimentos estáveis e intensos que se desenvolvem por meio da compreensão gradual de respostas emocionais, positivas ou negativas (gosto/não gosto, agradável/desagradável). Na literatura brasileira em Psicologia da Educação Matemática é notório utilizar a definição de Brito (1996, p.11) sobre o que é atitude, a qual associa a disposição pessoal do sujeito agir em determinadas situações, ou seja, “[...] dirigida a objetos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo. Além disso, apresenta componentes do domínio afetivo, cognitivo e motor”.

A crença relaciona-se à capacidade do indivíduo quanto ao raciocínio estatístico, o qual depende do desenvolvimento de uma visão positiva de si mesmo, assim como o desejo sobre o ‘pensar estatisticamente’ em determinadas situações. Concordamos com Martins e Ponte (2010, p.9) que o letramento, o raciocínio e o pensamento estatístico são três conceitos inter-relacionados, porque o letramento ou “literacia estatística apoia-se no pensamento estatístico e este, por sua vez, tem como núcleo fundamental o raciocínio estatístico”. Para estes autores, o raciocínio estatístico contempla os modos de raciocinar e resolver problemas próprios da Estatística, enfatizando técnicas, representações e processos de inferência.

O pensamento estatístico envolve a necessidade de atender à natureza e a variabilidade dos dados estatísticos, valorizando de modo determinante o papel do contexto, como essencial não só para observar, mas também interpretar as mensagens existentes nos dados, e inferindo julgamentos sobre situações reais. Finalmente, as considerações sobre as finalidades do ensino da Estatística na sociedade atual trouxeram para um primeiro plano as preocupações com a literacia ou letramento estatístico.

No aporte teórico-metodológico de Gal (2002, 2019) sentimos a necessidade de mensurar a crença do sujeito, ou seja, o quanto o indivíduo acredita ser capaz de interpretar informações estatísticas. Recorremos à Teoria Social Cognitiva (TSC) de Bandura (2008), na qual considera-se o comportamento humano como uma expressão de uma relação denominada reciprocidade

triádica, sobre a qual, o comportamento do indivíduo, os fatores pessoais e o ambiente, influenciam-se mutuamente.

Nesse contexto, a escola é um ambiente potencial em relações entre seus membros e, como consequência, mudanças comportamentais são esperadas nos alunos. Pajares e Olaz (2008, p.97) apoiam-se na TSC para orientar-nos de que “os professores podem trabalhar para melhorar os estados emocionais de seus alunos e para corrigir suas auto-crenças e hábitos negativos (fatores pessoais), melhorar suas habilidades acadêmicas e práticas auto-regulatórias (comportamento) [...]”.

A noção de autoeficácia também é um constructo fundamental na TSC, definida por Bandura (1994) como as crenças que o indivíduo tem sobre sua capacidade de realizar com sucesso determinada atividade. Quanto maior for o senso de autoeficácia, maiores serão os esforços do indivíduo. Segundo Bandura (1994, p.71), “pessoas com altas crenças em suas capacidades aproximam-se de tarefas difíceis como desafios a serem superados e não como ameaças a serem evitadas [...]”. Em contrapartida, pessoas que duvidam de suas capacidades evitam tarefas que consideram difíceis, pois as veem como ameaçadoras. Bandura (1994, p.71) complementa que sujeitos com baixa autoeficácia têm “baixas aspirações e fraco compromisso com as metas que escolheram para prosseguir”.

Através do exposto até aqui, percebe-se que, especialmente em relação às crenças de autoeficácia acadêmica, interferem na motivação e no esforço dos estudantes diante das tarefas propostas. Desta forma, no âmbito educacional, estudantes com baixo senso de autoeficácia em conteúdos escolares podem sofrer situações de fracasso escolar, por conta do mau desempenho nas tarefas propostas.

Na Matemática para a Educação Básica não encontramos trabalhos envolvendo crenças de autoeficácia na relação com o ensino-aprendizagem de tópicos da Estatística (OLIVEIRA, PIROLA, MARQUES JUNIOR, 2020). No campo da resolução de problemas em matemática, uma revisão na base SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*; Sander, Pirola e Brocardo (2020, p.80) encontraram “somente três trabalhos que articulam crenças de autoeficácia com a Matemática”. A contribuição brasileira ainda é modesta no campo educacional, inclusive na área da Matemática escolar.

Passamos aos aspectos metodológicos da pesquisa foco deste artigo; mais especificamente, sua natureza e o processo de produção e análise das informações, as quais foram obtidas com a participação de 328 estudantes

de três escolas públicas estaduais do município de Pilar do Sul, no estado de São Paulo.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Uma pesquisa quali-quantitativa, de acordo com Creswell (2010, p.35), utiliza uma metodologia mista, a qual “emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa”. Com base nos aportes teóricos do letramento estatístico e a crença de autoeficácia acadêmica, foi elaborado o teste de desempenho escolar, o qual propiciou obtermos as informações submetidas à análise. As informações obtidas com 163 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 165 da 3ª série do Ensino Médio de forma mútua, pela aplicabilidade da escala de autoeficácia e a resolução das tarefas estatísticas, tiveram o mesmo grau de importância, e sua integração ocorreu na fase de análise do material empírico.

Oliveira, Pirola e Marques Junior (2020) publicaram o estudo das propriedades psicométricas utilizadas na validação dessa escala de autoeficácia para estudantes concluintes do Ensino Fundamental e Médio em relação à resolução de tarefas ao letramento estatístico. Para a continuidade desse texto, na próxima seção o foco são as produções escritas dos alunos das duas amostras cuja resolução foi classificada como errada. Em termos de crença de autoeficácia, “a desistência associada à baixa auto-eficácia ajuda a garantir o próprio fracasso que reduz a confiança e o ânimo” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 106). Entendemos o fracasso citado pelos autores como ‘situação de fracasso escolar’, o qual instiga a necessidade de intervenção do professor frente a aprendizagem do aluno.

LACUNAS NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO ESTATÍSTICO

Nesta seção resgatamos o conteúdo dos itens das tarefas com foco nos elementos de conhecimento, segundo o modelo de Gal (2002, 2019). Em seguida, apresentamos uma solução recomendada com base nas respostas mais frequentes dos alunos com crença de autoeficácia positiva, transcritas com o uso de aspas. Por fim, com base no repertório de respostas erradas dos alunos com crenças de autoeficácia negativa, analisamos as lacunas que podem comprometer o desenvolvimento do letramento estatístico. Em

relação ao conteúdo dos 7 itens do teste de desempenho escolar, organizamos seções secundárias agrupando os itens em 4 tarefas estatísticas.

Análise da primeira tarefa

O conteúdo da primeira tarefa envolveu as principais ocorrências policiais registradas no período de janeiro a maio, no município de Pilar do Sul, no ano de 2019, conforme síntese das informações contidas na Tabela 1:

TABELA 1 - Registro de ocorrências policiais. Município de Pilar do Sul - janeiro a maio de 2019.

Ocorrências	janeiro	fevereiro	março	abril	Maio
Homicídio	2	2	0	1	2
Lesão corporal	9	12	4	11	11
Estupro	0	0	1	1	1
Roubo	1	4	2	3	2
Furto	2	24	19	15	16

Fonte: adaptado de <https://www.ssp.sp.gov.br/estatistica/pesquisa.aspx>. Acesso em: 20 jan.2021.

Com base no conteúdo das informações expostas na Tabela 4, duas questões foram formuladas: a) identificar as variáveis estatísticas e a respectiva quantidade (frequência) de ocorrências policiais; b) interpretar as informações sobre a frequência de ocorrências policiais ocorridas no período de janeiro a maio de 2019.

A crença de autoeficácia positiva expressa por boa parte dos alunos tanto do 9º ano EF quanto da 3ª série EM pode ser justificativa pelo registro escrito de um dos alunos: “as variáveis são estas da primeira coluna, ou seja, homicídio, lesão corporal, estupro, roubo e furto”. No que diz respeito às frequências, “foi feita a soma das quantidades em cada uma das linhas, 7 casos de homicídio, 47 de lesão corporal, 3 de estupro, 12 roubos e 76 furtos” (relatos de uma aluna da 3ª série EM).

Há lacunas na habilidade de letramento no protocolo escrito do aluno, pois homicídio, lesão corporal, estupro, roubo e furto são resultados da variável qualitativa nominal ‘ocorrência policial’. Nenhum aluno fez menção aos resultados janeiro até maio como elementos da variável qualitativa ordinal que pode ser designada como ‘mês’. Em relação à frequência, o correto é afirmar que foi anotado o número de ocorrências (frequência) para cada

resultado observado da variável ‘ocorrência policial’, ou seja, 7 casos de homicídio, 47 de lesão corporal, 3 de estupro, 12 roubos e 76 furtos.

No item ‘b’ vale destacar a importância que muitos alunos deram para o contexto do tema, conforme um dos protocolos escritos: “na cidade acontece vários casos, principalmente, furto. E também porque eu já vi” (relato de um aluno do 9º ano EF). Por outro lado, destacamos o caso de um aluno da 3ª série EM que respondeu corretamente o item ‘b’, mas exerceu uma postura crítica frente aos dados estatísticos apresentados na primeira tarefa: ‘Pilar do Sul é uma cidade pequena, por isso são poucos casos. Mas eu tenho certeza que os dados na linha de estupro estão bem erradas’. Como não houve oportunidade para o pesquisador questionar o participante sobre o conteúdo de sua resposta, devido ao anonimato, ficou apenas registrado em nosso relatório a argumentação.

O padrão de resposta considerada correta a partir da análise da produção escrita dos alunos, diz respeito aquilo que foi mais frequente nas ocorrências policiais: “o que mais ocorreu foi furto e lesão corporal” (relato de uma aluna do 9º ano EF). No montante dessas respostas, tanto de alunos do 9º ano EF quanto de 3ª série EM, não houve relato escrito sobre as ocorrências com menores frequências. Passamos a analisar as respostas associadas à crença de autoeficácia negativa e sua força, de acordo com a sua frequência.

Houve 39 erros para o item ‘a’ da primeira questão para o 9º ano EF. O baixo nível de letramento estatístico envolveu o conhecimento estatístico, mais especificamente, o conceito de variável estatística. Acrescentamos que a análise dos dados revelou também demanda na habilidade de letramento manifestada por 30 alunos, pela dificuldade em saber ler tabela.

No que diz respeito à amostra de estudantes da 3ª série (EM) houve 29 erros cometidos. Destes, 19 estudantes não apresentaram quaisquer registros escritos com indício de resolução do item ‘a’. No item ‘b’ da primeira questão contabilizamos 35 erros decorrentes da crença de autoeficácia negativa dos alunos de 9º ano (EF). Assim como no item ‘a’, os participantes da 3ª série (EM) que apresentaram respostas em branco para o item ‘b’ manifestaram uma crença de autoeficácia negativa forte. O elemento de conhecimento de contexto influenciou a crença de autoeficácia negativa, pois 16 estudantes pertencentes a uma mesma unidade escolar não acreditaram que as notificações sobre as ocorrências policiais aconteceram ou que estes dados não estão corretos.

Análise da segunda tarefa

O conteúdo da segunda tarefa envolveu a elaboração de um gráfico para a primeira tarefa, o qual relaciona cada resultado da variável “ocorrência policial” com o respectivo número (frequência) associado às ocorrências policiais. Os alunos (122 do 9º ano (EF) e 129 da 3ª série (EM)), cuja crença de autoeficácia foi positiva e que apresentaram a solução correta, utilizaram dois tipos de gráficos. Cento e oito estudantes utilizaram linhas contínuas para cada ocorrência policial exposta no eixo vertical do gráfico e a sequência de meses de janeiro a maio no eixo horizontal, conforme Gráfico 1:

GRÁFICO 1 – Resposta da aluna de 3ª série (EM) de Pilar do Sul-SP, no ano de 2020, para a segunda tarefa



Fonte: os autores

O outro gráfico utilizado por 143 estudantes foi o de barras verticais, todas com mesma largura, dispostas no eixo horizontal. Cada conjunto de barras foi associado com um tipo de ocorrência policial. É importante destacar que na segunda tarefa a crença positiva exposta pelos alunos na capacidade de construir o gráfico de linhas, bem como de barras verticais, não foi suficiente para o sucesso de todos no resultado da atividade. Treze alunos do 9º ano (EF) e nove da 3ª série (EM) utilizaram a configuração adequada do gráfico de linhas, mas cometeram erro na escala dos valores numéricos dispostos no eixo vertical. O mesmo tipo de erro foi repetido por 17 estudantes (nove alunos do 9º ano EF e oito da 3ª série EM) na construção do gráfico de barras verticais,

Nessa tarefa privilegiamos os elementos de conhecimento matemático e estatístico, pelo fato de envolver o uso de escala e disposição das variáveis qualitativas nominal (ocorrência policial) e ordinal (meses), na construção do gráfico. No entanto, na leitura das respostas corretas dos alunos que atribuíram crenças de autoeficácia positiva, a postura crítica quanto à interpretação dos dados foi destaque para uma parcela de estudantes da 3ª série

EM. Seis estudantes que manifestaram ser capazes de construir o gráfico, a crença positiva envolveu expressões como: “este gráfico não representa a realidade de Pilar do Sul”. Nas duas amostras da pesquisa contabilizamos 290 respostas com crenças de autoeficácia positivas. Passamos a analisar as respostas associadas apenas à crença de autoeficácia negativa e sua força, ou seja, de acordo com 38 participantes.

Nesse sentido, primeiramente, dispomos a análise de 19 erros cometidos por alunos de 9º ano (EF). Cinco alunos que manifestaram uma crença de autoeficácia negativa e forte (ponto 2 na escala Likert) expressa por “não gosto de fazer cálculos”; comprometeu a construção do gráfico pela necessidade de efetuar cálculos para estabelecer a escala apropriada. A situação de fracasso escolar quanto à capacidade de construção do gráfico também mostrou-se presente nos protocolos escritos de 8 alunos, cujas crenças negativas foram: “não gosto de construir tabelas e gráficos”, “não consegui elaborar o gráfico”. Nos protocolos escritos de 6 alunos, não verificamos nenhum indício de tentativa de construção do gráfico. De acordo com Pajares; Olaz (2008), o misto de crença negativa e desistência conduziu ao evento de fracasso, ocasionando a falta de pré disposição em aprender.

Já com relação a 19 alunos da 3ª série (EM), 10 apresentaram respostas em branco, 5 estudantes escreveram que se sentem capazes de construir o gráfico, mas não fizeram por preguiça. Quatro alunos escreveram que não conseguiram elaborar o gráfico, impossibilitando de analisarmos quais lacunas sobre o conhecimento estatístico e matemático que comprometeram a resolução da tarefa.

Análise da terceira tarefa

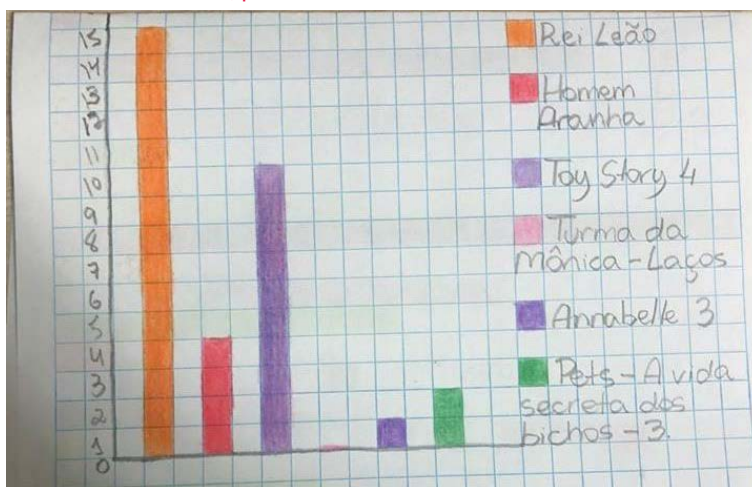
Essa tarefa envolveu a apresentação de uma lista de filmes disponíveis nos cinemas da região metropolitana de Sorocaba na segunda quinzena de julho de 2019: “O Rei Leão”, “Homem-Aranha: longe de casa”, “Toy Story 4”, “Turma da Mônica: laços”, “Annabelle 3: de volta para casa” e “Pets: a vida secreta dos bichos 2”. Foi proposto aos alunos as seguintes tarefas:

- a. junto com o professor responsável pela turma, elaborar uma tabela contendo a frequência dos estudantes que assistiram cada um dos filmes;
- b. construir e interpretar o conteúdo do gráfico gerado pela tabela no item ‘a’.

A análise dessa tarefa levou em conta os dois itens conjuntamente estabelecendo primeiro, os apontamentos quanto à solução correta. Os alunos do 9º ano (EF) e 3ª série (EM) tiveram desempenho parecidos quanto à resolução correta no item 'a': 132 acertos para a amostra de estudantes do EF e 129 para estudantes do Ensino Médio. Vale ressaltar que a manifestação da crença de autoeficácia positiva dos alunos de 9º ano (EF) foi quantitativamente maior (pontos na escala Likert) do que na 3ª série (EM), podendo ser decorrente do envolvimento das turmas de 9º ano (EF) das duas escolas participantes da pesquisa com o Projeto Bullying, promovido pelas professoras da disciplina de Língua Portuguesa em parceria com outras disciplinas, especialmente, a Matemática.

Nas respostas escritas dos alunos de 9º ano (EF) para o item 'a', a maioria justificou sua crença de autoeficácia positiva pelo fato de terem estudado como coletar e organizar dados no referido projeto, que teve como objetivo discutir, prevenir e combater a violência e a discriminação no âmbito de cada unidade escolar. A representação gráfica usual dos alunos foi composta por barras verticais, com a disposição das variáveis qualitativas nominais no eixo horizontal, conforme exposto no Gráfico 2:

GRÁFICO 2 – Resposta do aluno de 9º ano (EF) de Pilar do Sul-SP, no ano de 2020, para o item 'a' da terceira tarefa



Fonte: os autores

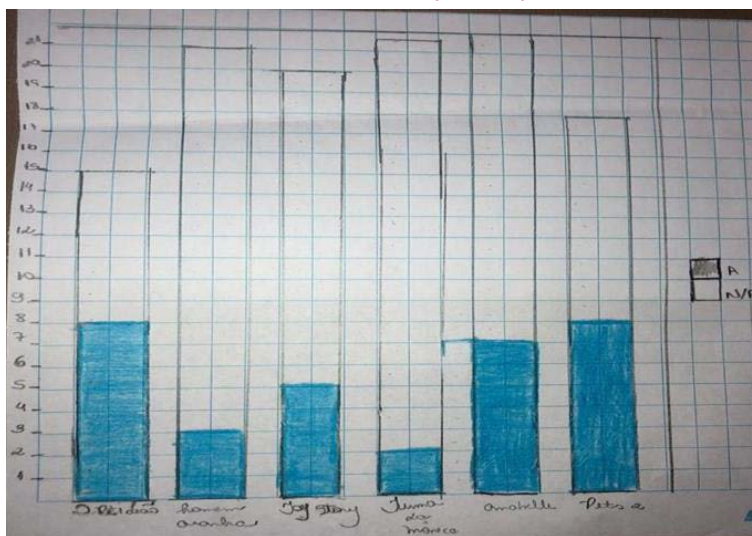
No eixo vertical desse gráfico, foi inserido o número de alunos que assistiram cada um dos seis filmes citados. As crenças de autoeficácia positivas desses 132 alunos do 9º ano (EF) foram justificadas pelo estudo de gráficos e tabelas em várias disciplinas, como Geografia. Dialogamos com professores

dessa área em duas das escolas públicas participantes da pesquisa e constatamos que tal estudo foi decorrente do tema ‘Geografia das Populações’, o qual envolveu discussões sobre migração, cultura, demografia em vários países.

Vamos abordar as crenças de autoeficácia negativa manifestada por 31 estudantes do 9º ano (EF). Três alunos cuja justificativa para sua crença de autoeficácia negativa e forte (ponto 2 na escala Likert), estava relacionada ao comportamento inadequado dos seus colegas em sala de aula, o qual prejudicava o desempenho dos alunos, registraram a tabela elaborada, porém, não construíram o respectivo gráfico. Todos os estudantes que apresentaram a crença ‘não gosto de elaborar gráficos’ apresentaram em seus registros escritos a construção do mesmo, embora, com erros. Seis estudantes fizeram um gráfico com barras verticais com o número de alunos que assistiram cada um dos seis filmes citados, porém, com erros na construção da escala numérica no eixo vertical.

Seis estudantes escolheram um gráfico denominado Diagrama de Pareto empilhado verticalmente. Em cada barra foi associado a frequência das duas situações complementares (assistiu/não assistiu) para cada um dos filmes. Tecnicamente é um tipo de gráfico correto para a apresentação dos dados, porém, todos cometeram erros na distribuição do número de alunos que assistiram e aqueles que não assistiram determinado filme, conforme exemplo do Gráfico 3:

GRÁFICO 3: Diagrama de Pareto empilhado de um aluno do 9º ano (EF) de Pilar do Sul-SP, no ano de 2020, para a questão ‘3a’



Fonte: os autores

O gráfico de setores foi a outra representação gráfica escolhida por 16 alunos com crença negativa fraca (ponto 3 na escala Likert), expressa por “não me sinto motivado”. Vale ressaltar que a falta de instrumentos como régua e transferidor e cálculos de conversão entre a quantidade de pessoas e o ângulo de cada setor circular, comprometeu essa representação gráfica.

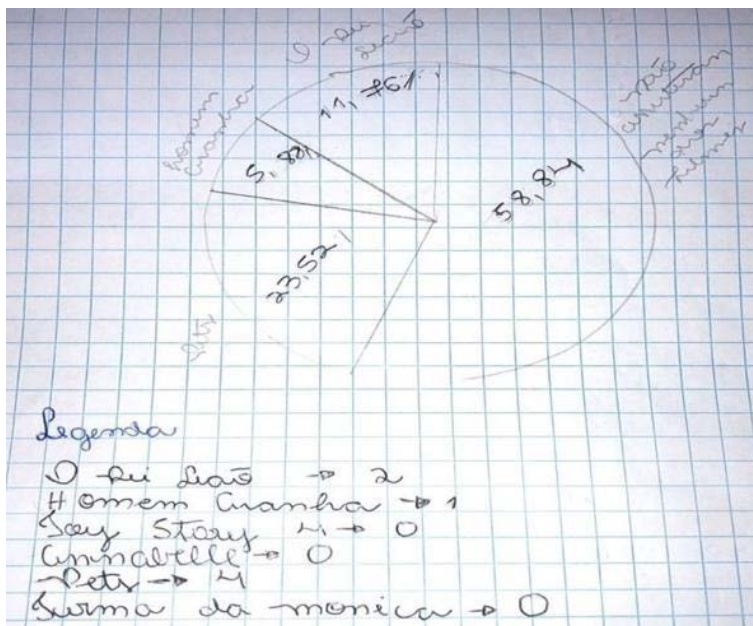
A ausência de conhecimentos prévios no uso de escala em gráfico, cálculo de ângulo para a construção geométrica do setor circular, além do equívoco conceitual na determinação do Diagrama de Pareto empilhado constituíram lacunas no desenvolvimento do letramento estatístico. Estes apontamentos repercutiram no desempenho desses alunos do 9º ano (EF) na resolução do item ‘b’, acrescidos de outros, no total de 37 alunos com crença negativa para a interpretação de dados solicitado no item ‘b’. Esses alunos que manifestaram crença negativa em seus protocolos, não redigiram nenhum esboço de interpretação dos dados, comprometendo a habilidade de letramento. Na justificativa das crenças, houve menção de dificuldades e de não saber expressar mediante a representação gráfica. No entanto, os alunos tinham a disposição os dados registrados em tabela, construída coletivamente, em cada uma das turmas.

A habilidade de letramento fez-se presente nas justificativas das crenças de autoeficácia positiva de 126 estudantes do 9º ano (EF), porém, de forma restrita. Entendemos o termo restrito pelo fato dos registros escritos revelarem, na maioria das vezes, apenas um aspecto possível de interpretação dos dados. Oitenta e cinco alunos escreveram sobre o filme mais assistido pelos alunos da sua turma. Trinta e oito alunos escreveram sobre o filme menos assistido em cada turma.

Apenas 3 alunos utilizaram o conhecimento de contexto relacionado ao fato de que a cidade de Pilar do Sul não possui cinema, e geralmente as pessoas se deslocam para Sorocaba para assistir a filmes em Shopping Center, percorrendo uma distância mínima de 53 km. Em suas respostas, houve menção ao baixo índice de colegas que assistiram os filmes citados, como, por exemplo, nesse relato: “pelo número de alunos na sala, poucos assistiram algum destes filmes, porque a cidade não tem cinema e aí é difícil sair daqui”.

Passamos a analisar a terceira tarefa, com base na amostra de 165 estudantes da 3ª série (EM), na qual contabilizamos 129 acertos para o item ‘a’ e 135 acertos, provenientes de crenças de autoeficácia positiva para o item ‘b’. A representação gráfica com menor frequência foi o gráfico de pizza ou de setores, elaborada por 8 estudantes, conforme exemplo no ‘Gráfico 4’:

GRÁFICO 4 – Item ‘a’ da terceira tarefa produzido por um aluno da 3ª série (EM) de Pilar do Sul-SP, no ano de 2020



Fonte: os autores

Nesse gráfico destacamos que dois alunos assistiram o ‘O Rei Leão’ (11,76% dos alunos), um assistiu ‘Homem-Aranha: longe de casa’ (5,88%) e quatro alunos assistiram ‘Toy Story 4’ (23,52%), o que corresponde a 41,16% dos alunos presentes dessa turma, no momento da atividade estatística. Na construção do gráfico de setores, esses 8 alunos mostraram capacidade e habilidade matemática tanto nos cálculos de proporção para determinar cada setor circular, quanto na utilização dos instrumentos de desenho geométrico. No que diz respeito ao conhecimento estatístico destacamos a escolha correta da representação gráfica, a partir da sua caracterização.

Os demais alunos que acertaram o item ‘a’, um total de 121 participantes da 3ª série (EM), optaram por construir um gráfico de barras verticais, com a associação entre o nome de cada filme e a respectiva frequência de alunos. Porém, em 94 protocolos, encontramos uma coluna vertical destinada à relação “nenhum filme X quantidade de alunos”.

No item ‘b’, o conteúdo das respostas dos alunos que exibiram crenças positivas, no total de 135 respostas da 3ª série (EM), não foram divergentes em relação aos alunos de 9º ano EF. Porém, como a maioria dos alunos relacionou em sua representação gráfica (item ‘a’) uma coluna para aqueles

colegas de turma que não assistiram nenhum dos filmes citados, no item 'b', 61 respostas escritas apresentaram postura crítica sobre o contexto do tema. Mais especificamente, apenas em uma turma de 3ª série EM, houve um número maior de alunos que assistiram pelo menos um dos 6 filmes listados. Nesse sentido, a questão financeira ganhou destaque nos registros escritos analisados.

As crenças negativas de estudantes da 3ª série EM para o item 'a' da terceira tarefa, entre elas, a expressão “dificuldade na construção de gráfico” não constituiu um obstáculo para a realização da atividade, embora com erros. Por exemplo, 4 alunos de uma mesma turma de 3ª série (EM) recorreram ao gráfico de setores, no entanto, houve alunos que assistiram mais de um filme e, conseqüentemente, a soma dos ângulos centrais dos setores circulares ultrapassou 100% da região circular.

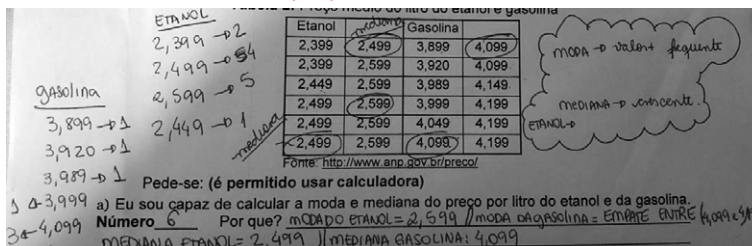
Análise da tarefa 4

No item 'a' que envolveu calcular a moda e mediana do preço por litro do etanol e da gasolina, houve 115 respostas do 9º ano (EF) catalogadas como erradas e 106 na 3ª série (EM). A repercussão dessa situação resultou em protocolos totalmente em brancos ou, as vezes, com algum valor monetário aparentemente expressando uma possível resposta. No entanto, nenhum procedimento aritmético para fundamentar aquele possível valor registrado.

No que diz respeito às respostas corretas e crenças positivas exibidas por 107 participantes ao todo, a maioria, teve nível forte: 36 alunos do 9º ano (EF) e 42 estudantes da 3ª série (EM). Os demais estudantes (29 ao todo) de ambas amostras demonstraram uma crença positiva muito forte. Em termos de justificativa para a crença de autoeficácia, muitos alunos de ambas amostras recorreram aos aspectos conceituais. Para a 'moda' tivemos 53 respostas associadas à expressão que mais aparece e 42 optaram pelo valor mais frequente. Os demais estudantes, 12 ao todo, relacionaram o cálculo do valor modal com expressões: “lembro da matéria, é fácil”.

Como os valores do etanol e da gasolina estavam dispostos em ordem crescente, a maioria dos alunos circularam na própria tabela disposta nessa tarefa o valor que representava a moda e a mediana, conforme protocolo na Figura 1:

FIGURA 1 - Moda e mediana para o item 'a' da quarta questão produzido por uma aluna da 3ª série (EM) de Pilar do Sul-SP, no ano de 2020



Fonte: os autores

A ausência da base conceitual estatística sobre medidas de tendência central, especialmente, no que se refere à mediana e moda, comprometeu a possibilidade de realização dos procedimentos matemáticos necessários para obter os referidos valores.

O item 'b' propõe a análise sob a perspectiva econômica quanto à afirmação: “só vale a pena abastecer o veículo com etanol se o preço do litro deste combustível for menor que 70% do preço do litro da gasolina”.

A quantidade de respostas consideradas erradas no item 'b' foi 119 para alunos do 9º ano (EF) e 104 erros para a 3ª série (EM). Desse montante de alunos, 13 alunos que expressaram dificuldades em lidar com números e com porcentagem apresentaram registros escritos ausentes dos procedimentos operatórios próprios para a solução da tarefa. A situação de fracasso escolar no desempenho dessa tarefa foi decorrente da falta de habilidade de letramento indicada na expressão de 31 estudantes ao manifestarem “dificuldades de compreender as informações”. A justificativa “dificuldade em lidar com números e com porcentagem” expressa por 60 estudantes constitui-se uma lacuna de conhecimento matemático.

Vinte e um alunos de 9º ano (EF) justificaram a ausência de resolução da referida tarefa “por não ter aprendido a matéria ou não ter estudado isto”. Releva-se nesse argumento uma contradição quanto à prescrição do Currículo do estado de São Paulo no estudo de medidas de tendência central nos anos finais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2012).

A crença de autoeficácia negativa de 76 alunos de que afirmaram “não sabiam fazer” ou “não tinham interesse na tarefa” corrobora com Pajares e Olaz (2008): o misto de crença negativa forte e muito forte conduziu ao evento de fracasso escolar. Os demais estudantes não apresentaram a resolução do item 'b'.

Em relação aos 105 estudantes que tiveram êxito na resolução do item 'b', duas abordagens foram descritas em seus protocolos escritos. A maioria, 73 estudantes, calcularam 70% do preço da gasolina com base no posto de combustível com valor mais alto e mais baixo, deste combustível. Concluíram que para esses valores extremos do preço da gasolina, o valor do etanol foi superior aqueles anunciados nessa tarefa. Logo, é viável abastecer com etanol por conta de um custo mais baixo em quaisquer um dos 12 postos de combustível.

A minoria, 32 estudantes, calcularam 70% do preço médio da gasolina em cada um dos 12 postos de combustível e na comparação com os respectivos valores de etanol, concluíram que em termos econômicos, é mais vantajoso abastecer com etanol.

As análises que apresentamos com base nos protocolos escritos dos estudantes permite-nos responder a segunda questão de investigação: que lacunas os alunos apresentam no decorrer das suas atividades estatísticas que comprometem o desenvolvimento do letramento estatístico?

Nas duas amostras com estudantes de 9º ano (EF) e 3ª série (EM) foi revelado lacunas quanto ao conhecimento matemático, mais especificamente, o uso de escalas em gráficos, cálculo de porcentagem, proporção, mediana e moda, além de habilidades na construção de gráfico de setores. No que diz respeito às habilidades de letramento, a lacuna ocorreu na interpretação de dados em gráficos ou tabelas, bem como a compreensão do conteúdo de cada tarefa.

O contexto envolvendo as tarefas com o tema cinema, ocorrências policiais e variabilidade no preço de combustível potencializou a postura crítica de diversos alunos. No entanto, constituiu uma lacuna para o letramento estatístico, em situações de ausência de resolução para os itens envolvidos das tarefas, por desinteresse sobre o tema ou crença negativa sobre a veracidade dos dados, mesmo diante da exposição da referência utilizada na formulação da questão proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No geral, a amostra fornada por 165 estudantes da 3ª série (EM) apresentou um desempenho melhor do que 163 participantes do 9º ano (EF). Temos como pressuposto que estudos de conteúdos da disciplina Geografia envolvendo populações e o projeto sobre o tema Bullying, constituíram episódios escolares que contribuíram no desempenho dos alunos de 9º ano

(EF). Particularmente, isso diz respeito aos cinco primeiros itens das tarefas que contemplaram a coleta, organização, representação e interpretação de dados, por meio da construção de tabelas e gráficos.

No que diz respeito aos dois últimos itens que envolveram o cálculo da mediana, razão ou proporção, além da interpretação dos seus resultados, temos como pressuposto que a abordagem escolar desses conceitos estatísticos podem influenciar de forma positiva no desempenho do teste escolar aplicado. Porém, no período de aplicação das 4 tarefas estatísticas, os participantes, provavelmente estudaram o conteúdo de medidas de tendência central nas aulas de Matemática, pelo menos no 6º ano (EF), tomando por base o Currículo do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012).

Levantamos a hipótese que o espaço de tempo entre a aprendizagem formal desse conteúdo programático e o momento escolar da aplicação do teste de desempenho escolar pode ter gerado uma situação de fracasso escolar referente aos itens da quarta tarefa. Nesse sentido, interpretamos a ausência da base conceitual sobre medidas de tendência central como uma das lacunas no nível do letramento estatístico.

Para o cumprimento dos propósitos dessa pesquisa, consideramos o percurso metodológico desde a sua natureza, escolha e aplicação do instrumento de coleta de dados e a forma de análise das informações obtidas, adequados para responder as questões de investigação. No entanto, no decorrer da leitura dos protocolos escritos dos alunos, encontramos possibilidades de continuidade de pesquisas nessa temática. A diversidade de temas que podem suscitar discussões estatísticas é ampla e, de acordo com as turmas que desenvolvemos tais abordagens, podemos questionar que contextos relevantes e desenvolver projetos para o letramento estatístico.

Os procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa não contemplaram a intervenção pedagógica do professor. No entanto, a inclusão de entrevistas ou vídeo gravação de interlocuções em sala de aula, podem constituir-se instrumentos de coleta de dados potenciais na análise do letramento estatístico, em relação à postura crítica dos alunos quanto à interpretação das informações estatísticas.

Em relação à questão de investigação (que lacunas os alunos apresentam no decorrer das suas atividades estatísticas que comprometem o desenvolvimento do letramento estatístico?), no geral, a amostra fornada por 165 estudantes da 3ª série (EM) apresentou um desempenho escolar melhor do que 163 participantes do 9º ano (EF).

Vale salientar que estudos de conteúdos da disciplina Geografia envolvendo populações e o projeto sobre o tema Bullying, constituíram episódios escolares que contribuíram de forma positiva no desempenho escolar dos alunos de 9º ano (EF). Particularmente, isso diz respeito aos cinco primeiros itens das tarefas que contemplaram a coleta, organização, representação e interpretação de dados, por meio da construção de tabelas e gráficos.

No que diz respeito aos dois últimos itens que envolveram o cálculo da mediana, razão ou proporção, além da interpretação dos seus resultados, temos como pressuposto que a abordagem escolar desses conceitos estatísticos pode influenciar nos resultados da aplicação do instrumento de coleta de dados. No período de aplicação das quatro tarefas estatísticas, os sujeitos participantes da pesquisa, provavelmente estudaram o conteúdo de medidas de tendência central nas aulas de Matemática, pelo menos no 6º ano do EF, tomando por base o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012).

Levantamos a hipótese que o espaço de tempo entre a aprendizagem formal desse conteúdo programático e o momento escolar da aplicação do instrumento de coleta de dados pode ter gerado uma situação de fracasso escolar referente aos itens da quarta tarefa. Nesse sentido, interpretamos a ausência da base conceitual sobre medidas de tendência central como uma das lacunas para o desenvolvimento do letramento estatístico; foco da segunda questão de investigação.

Os resultados da análise dos protocolos escritos dos estudantes das duas amostras (alunos de 9º ano (EF) e da 3ª série (EM)), revelaram lacunas quanto ao conhecimento matemático, mais especificamente, o uso de escalas em gráficos, cálculo de porcentagem, proporção, mediana e moda, além de habilidades na construção de gráfico de setores.

No que diz respeito às habilidades de letramento, a lacuna ocorreu na interpretação de dados em gráficos ou tabelas, bem como a compreensão do conteúdo de cada tarefa.

O contexto envolvendo as tarefas com o tema cinema, ocorrências policiais e variabilidade no preço de combustível potencializou a postura crítica de diversos alunos. No entanto, constituiu uma lacuna para o letramento estatístico, em situações de ausência de resolução para os itens envolvidos das tarefas, por desinteresse sobre o tema ou crença negativa sobre a veracidade dos dados, mesmo diante da exposição da referência utilizada na formulação da tarefa proposta.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (ed.). **Encyclopedia of human behavior**. New York: Academic Press, 1994, vol. 4, p. 71-81.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. São Paulo: Artmed, 2008.

BRITO, M. R. F. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus**. 1996. 383f. Tese (Livre docência) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1996.

BUSSAB, W.O.; MORETTIN, P.A. **Estatística Básica**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

COBELLO, L.S.; OLIVEIRA, P.C. Um produto educacional para o letramento estatístico no Ensino Médio. **Caminhos da Educação Matemática em Revista**, Sergipe, v. 9, n. 2, p. 187-204, 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Magda Lopes. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GAL, I. Adults' statistical literacy : meanings, components, responsibilities. **International Statistical Review**, v. 70, n.1, p. 1-50, 2002.

GAL, I. Understanding statistical literacy: About knowledge of contexts and models. In: CONTRERAS, J. M. et al. (ed.). Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística, 3., 2019, Granada. **Actas...** Granada: Universidade de Granada, 2019. 15 p. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/fqm126/civeest.html>. Acesso em: 29 jan. 2021.

MARTINS, M. E.G.; PONTE, J.P. **Organização e tratamento de dados**. Portugal: Ministério da Educação, 2010.

OLIVEIRA, P.C.; MACEDO, P.C. Gráfico de setores: implicações dos registros de representação semiótica para o letramento estatístico. **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, v. 23, p. 118-131, 2018.

OLIVEIRA, P.C.; PIROLA, N.A.; MARQUES JUNIOR, E. Validação da escala de crença de autoeficácia de estudantes em relação ao letramento estatístico. **Educação Matemática em Revista- RS**, Porto Alegre, v.2, n.21, p.137-149, 2020.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Eds.). **Teoria cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008, pp. 97-114.

SANDER, G. P.; PIROLA, N. A.; BROCARD, J. Crença de autoeficácia na resolução de tarefas numéricas de alunos do ciclo de alfabetização. UTSUMI, M.C. (org.). **Pesquisas em psicologia da educação matemática: avanços e atualidades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, pp.77-103.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias – Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio**. Coordenação de área: MACHADO, N.J.. 1ª ed. atual. São Paulo: SEE, 2012. 72p.

VIEIRA, Sonia. **Introdução à Bioestatística**. 4ª ed. Rio de Janeiro: 2011. 345p.

TRAVESSIAS E ENTRELACES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ATENÇÃO AO USUÁRIO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS (SPA) DA INTERNAÇÃO PROVISÓRIA.

BÁRBARA CAMPOS GINES LORENA DE SOUZA GOMES

Mestranda do Programa de Mestrado prof. em Educação Especial - UFRN, ginesbarbara@hotmail.com;

JÂNIO ALEXANDRE DE ARAÚJO

Mestrando do Programa de Mestrado em Educação da UFRN, janioaraujori@gmail.com;

RIVÂNIA GOMES TEXEIRA

Mestranda do Programa de Educação da Must University, rivania.gomes12@hotmail.com

ALEXANDRE APARECIDO DA SILVA SOUZA

Professor da rede pública municipal de Natal e rede superior, alexandresouza7@outlook.com

RESUMO

O presente trabalho deriva de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo é promover ações que valorizem a educação como ponto de partida para uma nova prática pedagógica socioeducativa na Internação Provisória, voltada para adolescentes usuários de substâncias psicoativas. Bem como analisar como a educação se articula nessas relações. Torna-se curiosa investigar: Como a educação pode efetivar práticas eficazes no sistema socioeducativo para os adolescentes em contexto de uso de drogas? Ela produz uma pedagogia socioeducativa com o adolescente usuário? Parto do princípio que a educação abre perspectiva importante para o desenvolvimento humano, tendo em vista que os sujeitos se constituem nas e pelas interações sociais e históricas. Torna-se especialmente delicado o fato de grande maioria dos adolescentes serem usuários de Substâncias Psicoativas (SPAs). Dados institucionais – durante o acolhimento – demonstram que 90% dos adolescentes fazem uso de drogas. Apenas 10% não usam nenhuma SPA. Nessa perspectiva, as ações socioeducativas deverão possibilitar aos (à) adolescentes usuários abusivos de SPA, um espaço pedagógico que os favoreçam ao deslocamento do foco punitivo das medidas judiciais, para atenção a assistência e cuidado, e a pedagogia socioeducativa tem muito que contribuir com esse processo, concebendo o jovem como permanentemente em construção sociocultural, tendo-os como sujeitos de direitos socialmente inseridos em dinâmicas culturais diversas, permitindo que a educação estabeleça um novo paradigma para quem faz uso de risco de SPA e prevenção para o quantitativo de adolescentes que dizem não serem usuários.

Palavras-chave: Substância Psicoativas, socioeducação, adolescentes.

INTRODUÇÃO

A função exercida como Pedagogos no Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente (CIAD)-Natal/RN de 2015 à 2017, possibilitou interagir na dinâmica das práticas pedagógicas, bem como participar de reuniões, capacitações, estudos e palestras do Centro Socioeducativo, junto aos demais técnicos, diretoria, psicólogos, assistentes sociais, agentes educacionais, médicos.

Tal função também possibilitou contato com os demais profissionais das unidades de Atendimento Socioeducativo do RN, despertando o desejo de aprofundar as ações de intervenção e práticas pedagógicas, sustentadas teórica e metodologicamente na orientação em atendimento aos adolescentes usuários de substâncias psicoativas. Essa é uma tarefa desafiadora, considerando a incapacidade que o Sistema Socioeducativo tem demonstrado para promover mudanças nas trajetórias de vidas dos jovens.

Torna-se especialmente delicado o fato de grande maioria dos adolescentes serem usuários de Substâncias Psicoativas (SPAs). Dados institucionais – durante o acolhimento – demonstram que 90% dos adolescentes fazem uso de drogas.. Apenas 10% não fizeram uso nenhuma substância..

Observa-se, que o discurso predominante dos responsáveis pela implementação da socioeducação, pauta-se por concepções do “modelo moral”, onde a ênfase é a droga/dragadição, encarada de forma repressiva, não levando em conta as singularidades dos sujeitos. Tal visão contribui – como demarcará MacRae (2000), com certa “demonização” dos usuários e com o processo de marginalização dos adolescentes.

Nesse sentido,

[...] a vítima é hostilizada e transformada em bode expiatório. Identificada como inimigo da sociedade, é rotulada como viciado ou traficante e torna-se um alvo mais fácil de atacar que os grandes delinquentes de colarinho branco ou os mandantes do crime organizado, que fazem parte das elites econômicas, tem prestígio e “estão acima de qualquer suspeita” (BUCHER apud MACRAE, p 51, 2000).

Nessa perspectiva, as ações socioeducativas deverão possibilitar aos adolescentes usuários abusivos de SPA, um espaço pedagógico que os favoreçam ao deslocamento do foco punitivo das medidas judiciais, para atenção a assistência e cuidado, e a pedagogia socioeducativa tem muito

que contribuir com esse processo, concebendo o jovem como permanentemente em construção sociocultural, tendo-os como sujeitos de direitos inseridos em dinâmicas culturais diversas, permitindo que a educação estabeleça um novo paradigma para quem faz abuso de risco e prevenção para o quantitativo de adolescentes que dizem não serem usuários.

As medidas socioeducativas não apenas devem exercer a função de reparar o dano causado pelo ato infracional, mas, além das intenções sociais, são essenciais que essas ações partam do princípio de que os adolescentes estão em desenvolvimento, portanto sob proteção integral.

Como objetivo geral apresentamos a promoção de ações que valorizem a educação como ponto de partida para uma nova prática pedagógica socioeducativa no CIAD, voltada para adolescentes usuários de substâncias psicoativas.

A sociodução a partir da Lei do SINASE é uma política pública, destinada ao atendimento de adolescentes e jovens autores de atos infracionais, e suas respectivas famílias, tendo em vista a sua responsabilização e reeducação. Destaca-se, ainda, que esta política tem como especificidade, na sua execução, a articulação entre três eixos que compõem o Sistema de Garantias de Direitos, a partir da Resolução nº 113, do Conselho Nacional do Direito da Criança e do Adolescente (Conanda): defesa, promoção e controle.

Também Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, contrapõe-se historicamente a um passado de controle e de exclusão social sustentado na Doutrina da Proteção Integral. Em ser Artigo 53, inciso I, é garantido à criança e ao adolescente o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. “E o artigo 123 preceitua que durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas”.

Por fim no Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, diz que: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança, ao adolescente e ao jovem a absoluta prioridade ao direito a vida, a saúde, a alimentação a educação ao lazer a profissionalização a cultura à dignidade, ao respeito, a liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Tendo em vista a necessidade de propor uma melhor forma de intervenções realizadas junto aos adolescentes usuários de substâncias psicoativas,

E tendo por base o requisito indispensável para quem pretende estabelecer com os adolescentes uma relação de ajuda, na busca da superação de impasses e dificuldades, tal como definidos no SINASE, refere-se ao perfil do profissional, principalmente no que diz respeito à qualidade e habilidades pessoais na intercalação com esse adolescente, pautados nos princípios dos direitos humanos.

Requer-se, portanto, profissionais qualificados e preparados para lidar com os dilemas que permeiam os adolescentes que estejam no atendimento socioeducativo e enfrentam dificuldades na relação com as drogas, tornando-se de fundamental importância instrumentalizar os profissionais com ferramentas didáticas e pedagógicas eficazes para o diagnóstico e instrumentalização no modelo de intervenção que possa efetivamente atender os adolescentes que dizem ser usuários de SPA. Sendo assim, os programas socioeducativos devem contar com uma equipe multiprofissional com perfil capaz de acolher e acompanhar os adolescentes e suas famílias em suas demandas.

Torna-se fundamental tratar a questão do consumo de drogas de maneira contextualizada, sem dimensioná-la inadequadamente para mais ou para menos, evitando assim a adoção de postura preconceituosas e julgamentos de base ideológicos.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, envolvendo as práticas pedagógicas da socioeducação e o sistema de medida de internação provisória, respeitando os preceitos orientadores existentes no SINASE, faz referência a uma participação ampliada de todos que integram a execução do atendimento socioeducativo, a chamada comunidade socioeducativa.

Neste sentido, os profissionais que atuam na unidade de internação provisória do CIAD-NATAL/RN possuem a função da socioeducação e devem ter como preceito inerente, a presença pedagógica, garantindo integralmente ao adolescente o desenvolvimento de suas potencialidade, respeitando, como dito anteriormente, os preceitos orientadores existentes no SINASE, a metodologia de gestão.

A proposta do Projeto de Intervenção terá caráter participativo, o que faz referência a uma participação ampliada dos agentes que integram a execução do atendimento socioeducativo, a chamada comunidade socioeducativa,

procurando inseri-los no contexto e preceitos de proteção, compreendido aqui, como um dos pilares do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Vale salientar que, desde então, venho convivendo com a resistência e a fragilidade que o sistema apresenta dentro da unidade – CIAD – em atenção aos usuários de substâncias psicoativa. Seja, pela angustia de observar a necessidade de um olhar mais cuidadoso devido às situações apresentadas pelos adolescentes, visando melhorar o acesso e garantir a qualidade do atendimento na unidade; seja pela exclusão e discriminação que rotula os adolescentes de marginais, delinquentes, maconheiros, ou seja, pelo próprio sistema que oferece poucas condições de condução a assistência qualificada e humanizada para esse público alvo.

Assim apresentar uma proposta de intervenção dentro de uma política educacional socioeducativo, tendo por base os preceitos do SINASE e do Projeto Político Pedagógico da unidade, requer descrever os significados das dinâmicas biopsicossocial e estabelecer políticas de atendimento que regulamentem direitos assegurados pela Constituição Federal, pelo ECA e pela política do SINASE, tendo em vista a articulação local de diversos segmentos institucionais, que desde de 1990 começa a questionar a manutenção do modelo repressor e solicita o debate e a discussão para viabilizar a descriminalização do uso das drogas, possibilitando narrativas ricas e interpretações individuais.

Penso que se utilizarmos como premissa o princípio da proteção integral, talvez tenhamos que considerar – que muitas de nossas ações em nome da proteção integral – estejam impregnadas de preceitos e concepções que antecedem o que está estabelecido no ECA e que vem sendo reatualizadas constantemente, no momento hodierno.

Nesse sentido, o procedimento metodológico aqui proposto, procura detectar de que forma são produzidos, nas práticas pedagógicas da socioeducação do CIAD, os desafios e possibilidades de implementar do paradigma da proteção integral, que embora seja um grande avanço em marcos de garantias de direitos, ainda encontra-se impregnado por diferentes concepções, principalmente morais, dos sujeitos responsáveis por sua execução, e quando refere-se a atenção ao usuário de substâncias psicoativa, essas concepções agravam-se cada vez mais.

Partindo desse princípio, necessário se faz que fiquemos atentas aos aspectos que considerem: o perfil dos adolescentes e a reintegração social contemplada no planejamento sociopedagógico do CIAD, bem como práticas pedagógicas bem sucedidas e articuladas; as dificuldades encontradas

no sistema de internação provisória; a missão Institucional; as ações e possibilidades importantes para a reintegração social; o papel da sócio educação; a escuta atenta aos dilemas de vida dos adolescentes, a realização de oficinas com os adolescentes, considerando a observação, discussão, participação, com psicólogos, assistentes social, médicos, agentes educacionais, participação em palestras, reunião com gestores da socioeducação. “A clínica das psicopatologias e o manejo de Intervenções”, promovido pelo Centro de Atenção Psicossocial Infanto Juvenil Natal-RN, tendo por base o conhecimento sobre Direitos Humanos; Importância da escola e a característica de professores para a vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visando colaborar com subsídios e discussão crítica de intervenção, tendo por base os preceitos determinados pelo sistema socioeducativo da internação provisória. Tais como: formular a política de atendimento ao adolescente em conflito com a lei, em consonância com a legislação pertinente e orientada pelos princípios do respeito à dignidade da pessoa humana – aos direitos humanos – à equidade e à justiça social; planejar, implantar, implementar, assessorar, coordenar e articular a execução das medidas socioeducativas, assim como promover a defesa dos direitos do adolescente em conflito com a lei, conforme as diretrizes fixadas na Lei Federal nº 8.069, de 13/07/1990; definir diretrizes, políticas e técnicas de atendimento, e acompanhamento aos usuários de SPA, focando a discussão sobre a organização de rede em atenção específica, visando o aprimoramento constante de assistência a estes adolescentes; Respeito à singularidade do adolescente, presença educativa e exemplaridade como condições necessárias na ação socioeducativa; proporcionar ações socioeducativas conforme os princípios do ECA e SINASE, garantindo o atendimento técnico especializado, de forma personalizada, individualmente ou em pequenos grupos, por meio de equipe multiprofissional, a fim de favorecer o desenvolvimento da auto-estima, o protagonismo juvenil e o resgate dos vínculos afetivos; Atendimento Institucionalizado garantindo um ambiente protetivo aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, capaz de resguardar os direitos garantidos nas normativas, em um ambiente democrático, participativo e de respeito aos direitos humanos.

Tendo por base tais premissas o Projeto Pedagógico Institucional do CIAD, deverá ser o documento norteador dos métodos e técnicas pedagógicas,

além de ser estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/96 e comentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, em seu inciso I do artigo 54.

Entretanto, um projeto pedagógico por evidenciar ações educacionais pautadas numa certa concepção de educação, de homem e de sociedade, torna-se essencialmente político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico da formação desse homem para essa sociedade. (VOLPE, 1997)

Na perspectiva de verificar como a educação se articula nessas relações?, torna-se necessário questionarmos: Que concepção de política socioeducativa sustenta tais ações com os usuários de substâncias psicoativas? Como a educação, pode efetivar práticas eficazes no sistema socioeducativo, para os adolescentes em contexto de uso de drogas? Ela produz uma pedagogia socioeducativa com o adolescente usuário de drogas?

As ações socioeducativas deverão possibilitar aos(à) adolescentes um espaço pedagógico que os favoreçam pensar e criar possibilidades de superação das condições que os levaram a cometer o ato infracional. De acordo com (COSTA, 2016, p. 26) “A medida socioeducativa é uma decisão; o programa socioeducativo a ser desenvolvido junto ao adolescente é ação.”

Também Volpi (1997), aduz que:

O trabalho deve apresentar em si o princípio educativo, que exige a participação dos adolescentes na definição e planejamento das atividades produtivas, conhecimentos técnico- científico e participação no destino da produção. Desta forma, o trabalho, enquanto um dos princípios educativo, deve envolver os adolescentes, como parte integrante e fundamental de todo processo que envolve a ação profissionalizante.(VOLPI, 1997,p. 65).

Portanto, o que deve nortear e fundamentar as novas diretrizes de execução da política na área da infância e da juventude são os fundamentos estabelecidos na Doutrina da Proteção Integral. Isto é, um sistema articulado de valores, princípios e objetivos comuns, baseados na garantia, defesa, execução e prevenção dos direitos fundamentais inerentes às crianças e adolescentes, e o caráter integral no cuidado, na mobilização e na articulação das políticas públicas no atendimento a crianças e adolescentes. (COSTA, 2006.p.54).

Pelos mais diversos fatores, o (a) adolescente pratica ato infracional. Porém, esta prática deve ser analisada por diversos ângulos, pois é um

ser eminentemente social, que tem o seu desenvolvimento constituído nas e pelas relações sociais. Nesse sentido, acredita-se na possibilidade de mudança daquele(a) adolescente cuja sociedade, na maioria das vezes, estigmatiza-o (a).

Percebe-se que, no geral, que o ato infracional cometido por adolescentes oriundos de famílias vulnerabilizadas, se dá pela precariedade das condições sócio-econômicas e pela negação de seus direitos, por serem desprovidas de expectativas educacionais, culturais e por ser negado suas inserções no mundo do trabalho. Muitas vezes, vítimas de agressão física, da violência sexual, da discriminação, cuja organização familiar, normalmente apresenta-se com relações conflituosas onde a carência afetiva e material fazem com que ingressem no mundo da droga, do crime e da violência.

O Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente (CIAD Natal), da qual a pesquisadora faz parte, é uma unidade de internação provisória, vinculada a Fundação Estadual da Criança e do Adolescente – (FUNDAC). A instituição tem por princípio realizar ressocialização através das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que assegura as medidas socioeducativas, pautadas dentro de uma proposta pedagógica, que visa à reinserção social do jovem, partindo da ressignificação de valores e da reflexão interna.

A missão institucional do CIAD é garantir o cumprimento da política de atendimento especial ao (à) adolescente em conflito com a lei, e têm por princípio realizar ressocialização através das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. As medidas socioeducativas estão pautadas dentro uma proposta pedagógica, que visa à reinserção social do jovem, partindo da ressignificação de valores e da reflexão interna, articulando e promovendo o desenvolvimento pessoal, moral e social, a partir da valorização das potencialidades e habilidades dos adolescentes.

Observa-se que algumas problemáticas relacionadas ao uso abusivo podem desencadear abandono a escola, conflitos familiares, situações relacionadas a casos de comorbidades e problemas psiquiátricos diversos. É sabido que a elaboração do Plano Estadual de Políticas Integradas sobre Drogas do Rio Grande do Norte abrange a educação como vetor estratégico, especialmente no que toca sua prevenção “enquanto estratégias voltadas para a redução dos fatores de vulnerabilidade e risco e para a promoção e o fortalecimento dos fatores de proteção, com o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais, para retardar o início e evitar o uso prejudicial

de álcool e outras drogas” (2017, p. 11). Portanto, as ações educacionais e conscientização sobre o uso, abuso e dependência de drogas é um elemento fundamental para concretização dos Direitos Humanos a partir de uma cultura de paz e não violência.

Para quem faz uso abusivo os preceitos do cuidado estabelecidos visam “à melhoria da qualidade de vida e à redução dos riscos e dos danos associados ao uso de drogas, visando a reinserção social do usuário ou do dependente de drogas e respectivos familiares, visando à sua integração ou reintegração em redes sociais”. (PLANO ESTADUAL DE POLÍTICAS INTEGRADAS SOBRE DROGAS DO RN, 2017, p. 11).

Também a Lei 11.343/2006, que institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD), em seu capítulo I discorre dispõe que:

[...] VI - o reconhecimento do “não-uso”, do “retardamento do uso” e da redução de riscos como resultados desejáveis das atividades de natureza preventiva, quando da definição dos objetivos a serem alcançados;

VII - o tratamento especial dirigido às parcelas mais vulneráveis da população, levando em consideração as suas necessidades específicas;

VIII - a articulação entre os serviços e organizações que atuam em atividades de prevenção do uso indevido de drogas e a rede de atenção a usuários e dependentes de drogas e respectivos familiares;

IX - o investimento em alternativas esportivas, culturais, artísticas, profissionais, entre outras, como forma de inclusão social e de melhoria da qualidade de vida;

X - o estabelecimento de políticas de formação continuada na área da prevenção do uso indevido de drogas para profissionais de educação nos 3 (três) níveis de ensino;

XI - a implantação de projetos pedagógicos de prevenção do uso indevido de drogas, nas instituições de ensino público e privado, alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos conhecimentos relacionados a drogas;

XII - a observância das orientações e normas emanadas do Conad; XIII - o alinhamento às diretrizes dos órgãos de controle social de políticas setoriais específicas.

Parágrafo único. As atividades de prevenção do uso indevido de drogas dirigidas à criança e ao adolescente deverão estar em consonância com as diretrizes emanadas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - Conanda.

Enquanto perspectiva ética desse processo, talvez seja interessante demarcar que a utilização de drogas não é só uma questão de lei. Não são as sentenças que os juízes dão que irão resolver o problema dos usuários de drogas.

Partindo dessa premissa pensamos que as pessoas do direito precisam lidar com outras áreas como educação, assistência, cuidado, abordando a importância dos profissionais das áreas humanas e da assistência, na perspectiva de “quebrar” barreiras e buscar proximidade com diversos campos que possam contribuir com a redução do sofrimento de quem faz uso de risco. Observa-se que a teoria tridimensional de direito deve considerar os fatos, os valores e as normas para justificar a formatação de uma legislação, as normas precisam ter vigência e valor social.

Isto posto, observa-se que uma nova dinâmica provoca um olhar diferenciado para a sócio educação, compreendendo-a em sua complexidade e multidimensionalidade. Os planos de ação sócio educacionais, devem se confirmar diante da diversidade e da diferenciação nos diferentes campos sociais de atendimento. Os conflitos, impasses e desafios da ação, surgem constantemente, nesse complexo universo. Assim emerge a necessidade enquanto profissional com finalidade fortemente formativa.

Freire (1996, p. 14) insiste em afirmar que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo”

O sistema socioeducativo de internação provisória – CIAD – é voltado unicamente para adolescentes do sexo masculino, a unidade têm condições de atender 60 adolescentes entre 12 e 18 incompleto, acusados de ato infracional, sendo em sua grande maioria usuários de SPA. O trabalho de profissionais nessa unidade de atendimento Integrado ao Adolescente de medidas socioeducativas, está relacionado diretamente ao funcionamento da defesa, proteção e controle; associado ainda ao fortalecimento da família nuclear e estendida, importa compreendê-los em sua dinâmica biopsicossocial, bem como estabelecer políticas públicas e políticas educacionais que dialoguem e fortaleçam o projeto político pedagógico da socioeducação, voltado ainda para uma intervenção junto aos adolescentes usuários de substâncias psicoativas, extrapolando o olhar jurídico-político e moral em voga no Brasil.

O Cuidando e a redução de danos deve ajudar a juventude a tomar decisão acertada diante de situações de vulnerabilidade, o fortalecimento

psicopedagógico, psicológico dos usuários, pode ajudá-los nos dilemas ao uso de risco de SPA.

Eving Goffman observa que as instituições modernas que se responsabilizam pelo “cuidado”, ou pelo afastamento social de sujeitos que oferecem algum nível de “perigo social”, como instituições totais, podem ser definidas como: “um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 2008, p. 11).

Nessas entidades, ao contrário do que acontece na sociedade em geral, onde as pessoas dormem, brincam e trabalham em lugares diferentes, as instituições a que se refere o autor, são locais onde todas essas atividades realizam-se, ou seja, todos os aspectos cotidianos da vida dos sujeitos ocorrem no mesmo local e sob uma autoridade. Cada fase de atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo de outras pessoas, todas tratadas da mesma forma. Atividades rigorosamente estabelecidas em horários e em plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição. Ou seja, o ponto chave que unifica a conceituação do autor a respeito deste tipo de instituição é o controle de muitas necessidades humanas pela organização burocrática de grupos, complementado pela vigilância, cujo objetivo é que todos façam o que lhe foi indicado (GOFFMAN, 2008, p. 15).

Além disso, se as medidas socioeducativas são sancionatórias (e já se abordou que o são, em uma das suas dimensões), a ponto de, no caso das medidas mais gravosas, privar a liberdade dos sujeitos, é evidente que ao se restringir alguém de sua liberdade, realiza-se um “controle”, em especial no sentido de limitar o direito de ir e vir. Isso enseja várias preocupações institucionais, que irão apresentar-se como justificativa para práticas, por vezes, injustificáveis (GOFFMAN, 2008, p. 48).

O controle da liberdade dos sujeitos não pode ir além da legalidade, ou dos limites que a sentença aplicadora da medida socioeducativa definiu. E, neste sentido, a força institucional negativa e violadora de direitos precisará ser “controlada”.

Vigiar e punir, torna-se regra, tal como já demarcará Michel Foucault (1974). Abandonar em primeiro lugar a ilusão de que a penalidade é antes de tudo – se não exclusivamente – uma maneira de reprimir os delitos e que

nesse papel, de acordo com as formas sociais, os sistemas políticos ou as crenças, podem ser severa ou indulgente, volta-se para a expiação ou procura obter uma reparação, aplica-se em perseguir o indivíduo ou em atribuir responsabilidades coletivas.

Analisar antes os “sistemas punitivos concretos”, estudá-los como fenômenos sociais que não podem ser explicados unicamente pela armadura jurídica da sociedade nem por suas opções éticas fundamentais; recolocá-los em seu campo de funcionamento onde a sanção dos crimes não é o único elemento; mostrar que as medidas punitivas não são simplesmente mecanismos “negativos” que permitem reprimir, impedir, excluir, suprimir; mas que elas estão ligadas a toda uma série de efeitos positivos e úteis que elas têm por encargo sustentar (e nesse sentido, se os castigos legais são feitos para sancionar as infrações, pode-se dizer que a definição das infrações e sua repressão são feitas em compensação para manter os mecanismos punitivos e suas funções). (FOUCAULT, 1974, p. 28)

Contrapondo-se aos aspectos punitivos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu art. 3, define que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Assim, torna-se fundamental que os Programas de Educação na Socioeducação do CIAD, devam estar pautados pelos princípios dos Direitos Humanos, possibilitando a incorporação do adolescente em conflito com a lei nas diferentes políticas públicas e sociais, a fim de assegurar o retorno do mesmo à sociedade de maneira exitosa.

Portanto, dentro desse contexto de assistência e proteção ao adolescente está a caracterização do fortalecimento e intervenção das ações socioeducativas. Fundamentado nesta perspectiva, e difundidos por prática de intervenção socioeducativa, que instiguem e envolvam questões de cidadania, questões socioambientais, culturais, étnico-raciais, de gênero.

Para o atendimento socioeducativo, o Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente (CIAD) Natal, dispõe, atualmente em sua estrutura organizacional, do atendimento inicial. O pronto atendimento – P. A., recebe

adolescentes de ambos os sexos, acusados de ato infracional, tanto encaminhados pela Delegacia de plantão, como apreendidos em flagrante ou em decorrência de Mandados de Busca e Apreensão (MBA), pela Delegacia Especializada do Adolescente – DEA, para serem ouvidos judicialmente ou encaminhados para as unidades de cumprimento da medida que lhes foi prescrita.

Abordar as instituições que lidam com crianças e adolescentes, requer que se recorra a autores que dedicaram suas pesquisas acadêmicas ao estudo do papel das instituições voltadas ao controle social. A internação provisória, voltada unicamente para adolescentes do sexo masculino, a unidade tem condições de atender 60 adolescentes entre 12 e 18 incompleto, acusado de ato infracional. O Pronto Atendimento tem - P.A. dispõe de 15 vagas, destinadas também para receber adolescentes, com autoria e materialidade do ato infracional cometido, semelhante ao atendido na Internação Provisória, muito embora receba também adolescentes do sexo feminino.

A unidade de Internação Provisória é uma medida cautelar restritiva de liberdade aplicada a adolescentes, antes da sentença, quando há indícios suficientes de autoria e materialidade do ato infracional cometido. Ela acolhe adolescentes em conflito com a lei, por um prazo de até 45 dias de internação, encaminhados à internação provisória pela Justiça da Infância e Juventude. A instituição tem por princípio realizar ressocialização através das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Definindo linhas de ação da política de atendimento, proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente; as políticas e programas destinados a garantir o direito à convivência familiar; e campanhas de estímulo ao acolhimento, é contribuir com a construção e a consolidação de um outro modelo social, pautado na igualdade de direitos e oportunidades, na cooperação e na justiça social.

Tem sua estrutura organizacional dois módulos, um externo e outro interno. O interno contempla a Internação Provisória, e o externo comporta o Pronto Atendimento. Na área externa também dá acesso à Delegacia Especializada do Adolescente – DEA, que funciona anexo ao CIAD.

O prédio do Pronto Atendimento dispõe de uma pequena recepção, um banheiro, o alojamento dos (as) agentes socioeducativos (as) e duas alas destinadas aos adolescentes- uma para cada sexo. É importante ressaltar que neste espaço não possui condições suficiente de trabalho para permanecer no P.A., de forma que os procedimentos de rotina como: contato com a

família, envio de documentos para o Ministério Público- M.P são realizados no prédio da Internação Provisória.

O prédio da Internação Provisória é dividido em duas partes, sendo que uma comporta as salas das equipes e outra o alojamento dos adolescentes. A primeira se subdivide em dois corredores, um dos quais leva à recepção, banheiros para visitantes (estes são usados para revistas dos familiares dos adolescentes dos adolescentes), ao setor administrativo, à direção, à sala multifuncional (destinada ao acolhimento às famílias nos dias de visita, às reuniões e ao descanso dos motoristas) e aos banheiros. Pelo outro, acessa-se a sala de monitoramento, o alojamento dos educadores, a sala da psicologia, a sala do serviço social, a sala do Ministério Público (também da Assessoria Jurídica), as duas sala da pedagogia (utilizadas também para a realização das atividades pedagógicas) e a do setor técnico. No lado esquerdo desse corredor localiza-se a enfermaria, o alojamento dos policiais, a cozinha, o almoxarifado, os banheiros (masculino e feminino), a guarita policial (inutilizada) e os alojamentos dos adolescentes

Alguns indicadores apresentados por estatística feita com os adolescentes na unidade, têm sido confirmados também na realidade brasileira. Buscando compreender a trajetória de adolescentes no “tráfico” de drogas, destaca a fluidez da autoridade em nossos dias, especialmente nas famílias desses adolescentes, normalmente emaranhadas, com fronteiras e papéis tênues e confusos.

Dada a especificidade do recorte com adolescentes autores de ato infracional da unidade CIAD, destacamos alguns dados institucionais:

1. Aproximadamente 95% dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas são naturais do RN;
2. 90% dos adolescentes/jovens internados são do sexo masculino e 60,% se declaram pardos;
3. A faixa etária predominante é de 14 a 18 anos;
4. 40,4% dos adolescentes/jovens internados residem com a mãe, com ou sem a presença de irmãos e outros familiares. Muitos também inform residirem com avó. Embora o vínculo familiar dos grupos marginalizados seja sempre colocado em questão, os adolescentes entrevistados demonstraram vínculo familiar, especialmente com a mãe;
5. A maior parte dos atos infracionais cometidos é contra o patrimônio e não contra a vida. O roubo (42,1%) é ato infracional recorrente entre os socioeducandos que cumpriam medida de internação

provisória, seguido pelo homicídio (14,7%), tentativa de homicídio (8,7%), tráfico de drogas (15,3%);

6. Os adolescentes revelam histórico de violências sofridas, destacando-se a violência física, seguida pela violência psicológica.

As escolas também são citadas como locais onde sofrem violências, sendo antecedida pelas ações da polícia e por conflitos entre grupos rivais e familiares. A escola não é indicada pelos adolescentes como um local seguro, o que pode justificar o fato de que 82% dos adolescentes/jovens ainda não haviam terminado o Ensino Fundamental e apenas 2,2% completaram o Ensino Médio. Assim alinhamos um plano de metas junto a gestão da unidade. Segue abaixo.

Tabela 1 - Metas para prática pedagógica em (SPA)

Ação – demanda	Quem?	Quando?	Onde	Como?
<ul style="list-style-type: none"> Adequação aos parâmetros do SINASE que propõem a promoção e o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos Direitos Humanos, proporcionando o alinhamento conceitual, estratégico e operacional estruturado em bases éticas e pedagógicas, abalizado na Doutrina da Proteção Integral enfatizando a importância e necessidade formação contínua e sistemática.; Alinhamento conceitual quanto ao fluxo de atendimento; 	<p>profissionais CIAD; adolescentes aguardando cumprimento de medida/ usuários de substâncias Psicoativa</p>	<p>No transcorrer do segundo semestre de 2018</p>	<p>Unidade de internação provisória; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Instituições Parceiras (UNIFACEX/ UERN/ TerceiroSetor</p>	<p>A colher os adolescentes de forma a protagonizá-los nas atividades propostas na unidade, buscando fazer a articulação entre redução de danos, autonomia e a proteção da infância e adolescência.</p> <p>Convocar os atores que trabalham com os adolescentes na instituição, para estudos de caso e reflexões do fazer que aborde a importância do temática “uso de SPA ” e a responsabilização de cada um nesse processo.</p> <p>Propiciar uma melhor compreensão acerca dos dilemas que permeiam o uso abusivo de substâncias psicoativas, especialmente para os cuidados pertinentes aos adolescentes.</p>

Fonte: Elaborado pelos próprios autores

O levantamento feito na unidade CIAD NATAL, apontou que a maconha, respectivamente, permanece como a droga mais usada na vida dos adolescentes. Isso demonstra que 90% dos adolescentes que chegam a unidade são usuário da maconha. Um dado alarmante. Pois apenas 10%, diz nunca ter usado nenhum tipo de substância.

Portanto, para trabalhar com esses adolescente é importante que o trabalho do agente educador seja desenvolvido em equipe, e que esse grupo profissional, tenha habilidade para lidar com cuidados relativos ao sobre consumo de substâncias na adolescência.

Além disso, quando se atende jovem com faixa etária até os 18 anos e que usa substância psicoativa observa-se, em determinados jovens a presença de comorbidades, demonstraram ter moléstias de transtornos

psiquiátricos, como transtorno de conduta, transtorno déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e transtorno de humor.

Essa experiência levou-me a acreditar em uma pedagogia que privilegie outras aprendizagens; que compreenda O adolescente atendido como um sujeito de direitos, pessoa em condição especial de desenvolvimento, em processo progressivo do exercício de autonomia e de responsabilidades.

Certamente a educação exige uma definição prévia de desenvolvimento humano e de realidade social. A educação é uma intervenção consciente e intencional de um adulto a favor do desenvolvimento de uma criança e de um adolescente, ou mesmo de outro adulto. Parte da convicção de que toda a pessoa tem condições de se desenvolver rumo a uma maior realidade pessoal e social e uma vida feliz. (FREIRE, 1996, p. 57).

Uma nova concepção de intervenção é recomendação dentro de ações que apresentem as soluções para os desafios muito presente na unidade, como falta de medicamento para os adolescentes; números de agentes educacionais insuficientes; falta de apoio por parte das famílias, e das redes de assistência, cuidado e educação; falta de segurança. Necessita de qualificação e formação para uma melhor atuação, dos agentes educacionais; gestores com pensamentos e atitudes alheias aos preceitos propostos no SINASE, no ECA e na Constituição Federal; não cumprimentos de prazos; aumento do tempo do adolescente na internação provisória; Espaços desapropriados para executar as atividades sócio pedagógicas; quadro de funcionários insuficientes (agentes educacionais, assistentes sociais, psicólogos, e professores).

Segundo Antônio Carlos Gomes da Costa, é necessário aprender a fazer-se presente, ou seja:

Fazer-se presente, de forma construtiva, na realidade do educando não é, como muitos preferem pensar, um dom, uma característica pessoal intransferível de certos indivíduos, algo de profundo e incomunicável. Ao contrário, esta é uma aptidão que pode ser aprendida, desde que haja, da parte de quem se propõe a aprender, disposição interior, abertura, sensibilidade e compromisso para tanto. Efetivamente, a presença não é alguma coisa que se possa apreender apenas ao nível da pura exterioridade. (COSTA, 2016, p. 3)

Assim, em nossas práticas pedagógicas junto aos adolescentes, se faz necessário ultrapassarmos os contatos superficiais e efêmeros, bem como praticarmos intervenções meramente objetivas, uma vez que, somente com a presença conseguiremos efetivar uma prática Socioeducativa humana. Aperto de mão, sorrisos, elogios, escuta sensível, diálogo. Todos estes elementos se fazem pertinentes à presença em prática sensível.

Tabela 2 - Plano de ação

Operação	Convocar os membros da equipe explicando a importância do tema e a responsabilidade de cada um nesse processo de acolhimento e permanência do adolescente na unidade; Propor atividades considerando as limitações e as possibilidades do tempo de permanência do adolescente na unidade.
Público alvo	Profissionais CIAD Natal/RN Adolescentes usuários de Substâncias psicoativas.
Período/	Julho a dezembro/19
Atores Envolvido	Agentes educacional, psicólogo, assistentes sociais, familiares, pedagogo, redes de apoio e Adolescentes
Favorecimento do próprio espaço na Unidades.	Promover discussões e reflexões junto aos profissionais do CIAD e Equipe Gestora através de oficinas temáticas abordando assuntos como: autocuidado, autoestima, autoconhecimento, cidadania, cultura de paz, relacionamentos sociais, uso de drogas: dilemas e consequências, projeto de vida, relações de gênero, relações étnico-raciais, prevenção e cuidado, saúde mental.
A periodicidade para o desenvolvimento	Atendimento eminentemente de caráter pedagógico voltado a ressignificação de valores; em consonância com princípios do ECA e do SINASE proporcionando o desenvolvimento da ação socioeducativa sustentada na garantia dos Direitos Humanos. Articular garantia de direitos por meio das políticas públicas de educação, saúde, assistência, cultura, esporte e lazer, com o propósito de favorecer o atendimento integral aos adolescentes; Favorecer e contextualizar estratégias de redução de danos, para verificar não apenas sua perspectiva, como também a inserção da educação nesse processo.
Inexistência de incentivos para que o adolescentes se envolvam em atividades socioeducativa.	Incentivar o envolvimento dos adolescentes inseridos em dinâmicas culturais diversas, permitindo que a educação social estabeleça um novo paradigma para o abuso de drogas.
Cronograma prazo	Permanente, com avaliação semanal, durante o 2º Semestre 2018

Resultado esperado	Atividade de acompanhamento socioeducativa para orientação dos profissionais que atendem adolescentes, em internação provisória, priorizando a efetivação da prática pedagógica proposta pelos direitos humanos, pelo explicitado no SINASE, ECA e Constituição Federal de 1988.
--------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelos próprios autores

Antônio Carlos Gomes da Costa (1996, p. 17), relata que a educação só é eficaz na medida em que reconhece e respeita seus limites e exercita suas possibilidades. No caso da relação educador-educando, esta maneira de entender e agir implica a adoção de uma estrita disciplina de contenção e despojamento, que corresponde, no plano conceitual, a uma dialética proximidade-distanciamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções e práticas avaliativas aplicadas no sistema socioeducativo se baseiam nas orientações sistematizadas nas Diretrizes e princípios do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo acordados na promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes de uma forma geral e, particularmente, a garantia em todos os aspectos das/os adolescentes a quem se atribui a prática de atos infracionais. Avaliar formativamente pressupõe um processo permanente de diagnóstico e adoção de estratégias interventivas, visando garantir a proteção integral do adolescente.

Inicialmente iremos ficar atentos ao acolhimento, prevalecendo um olhar primeiro para a dinâmica do atendimento. Expressões dirigidas aos adolescentes, como “drogado”, “viciado”, “maconheiro”, “craqueiro” devem ser abolidas, evitando a marginalização e rotulações que não trazem nenhum benefício. As ações precisam ter por base um trabalho intersetorial e humanizado reestruturação e/ou ampliação da rede de atendimento socioeducativo.

Verificar o fluxo de atendimento e acolhimento por parte dos profissionais envolvidos, considerando as necessidades do adolescente, no que se refere a alguns transtornos visualizados em função do uso abusivo de drogas. Também elaboraremos um sistema de informação para o acompanhamento das atividades que possam auxiliar na tomada de decisões e p a realização de avaliações que atendam a protocolos de adolescentes de direitos e auxilia no processo de resultados.

Utilizaremos como fonte de pesquisa que possam auxiliar na intervenção: fotos, documentos (processo do adolescente), escuta individual, parecer psicossocial, regulamento disciplinar (onde se incluem procedimentos que

dizem respeito à atuação dos profissionais junto aos adolescentes, reuniões das equipes, estudos de caso); planejamento das ações (mensal, semestral e anual); monitoramento e avaliação (de processo, impacto e resultado), com a prerrogativa do monitoramento e avaliação de domínio de toda a equipe; operacionalização de modo compartilhado (equipe institucional, adolescentes e famílias); registros de comportamento e atividades em sala de aula, ficha de acompanhada, preenchida por quem a realizou, contendo dados referentes ao tipo de atividade realizada, aos materiais e técnicas utilizados, à duração e frequência da intervenção, os dados de quem aplicou a ação, relacionada ao número de participantes daquela etapa (adolescente, familiares). Além de anotações sobre as ocorrências.

As fontes citadas acima serão utilizadas enquanto suporte para consolidar práticas que mantenham o adolescente o mais próximo possível do convívio familiar, encorajando, juntamente com a corresponsabilização da família, o fortalecimento de redes sociais de apoio, bem como a construção de uma rede de assistência complexa e articulada entre esses diversos atores .

Todos os dias ao acolher ao adolescente é preciso manter registros atualizado as informações, para que tenhamos o cuidado de descrever as ações semanalmente. Outro processo importante é descrever qualitativa e quantitativamente as etapas, refletindo sobre o que se faz, as razões relacionadas as decisões práticas, durante o processo. O tempo despendido em cada etapa do projeto, as dificuldades enfrentadas, as mudanças que se fizeram necessárias ao longo de seu desenvolvimento. Os indicadores quantitativos, o número de adolescentes atendidos, por quem foram atendidos; número de atividades desenvolvidas; número de instituições envolvidas e número de pessoas formadas para serem multiplicadores no atendimento.

Os aspectos qualitativos da implementação: registrar se houve adequação de todos envolvidos de forma correta no atendimento inicial, quais os instrumentos utilizados; como é o desenvolvimento das atividades nos diversos níveis das ação previstos; como é o envolvimento dos profissionais no território; como se dar a participação das parceiras..

De forma que, as ações de atendimento seja norteado também no projeto político institucional que, por sua vez, desenvolve métodos e técnicas pedagógicas da sócio educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Vade mecum acadêmico de direito Rideel. 15.ed. atual. e ampl. São Paulo: Rideel, 2012.

_____, LDB. Lei 9394/96 - **Lei de Diretrizes Bases Educacionais do Nacional.** Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02/09/2019.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Por uma Pedagogia da Presença.** Governo do Brasil. Brasília, 2016.

CONANDA – CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Resolução Nº 119, de 11 de Dezembro de 2006, **dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências.** BRASIL, 2006

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas.** RJ, Cadernos PUC/RJ, número 16,1974.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** Tradução de Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

MACRAE, E. **Antropologia: aspectos, sociais, culturais e ritualísticos,** 2000.

Plano Estadual de Políticas Integradas sobre Drogas do Rio Grande do Norte. Governo do Rio Grande do Norte, 2017.

VOLPI, M.(Org.) **O adolescente e o ato infracional.** São Paulo: Cortez, 1997

TRAVESSIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA - A ESCOLHA PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO¹.

ROUSEANE DA SILVA PAULA QUEIROZ

Professora Adjunta, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Campus Natal. E-mail: rou-
seanepaula@uern.br

¹ Projeto de pesquisa Pibic – EM. Órgão de fomento: CNPq – UERN

RESUMO

A realidade de escolher uma profissão na juventude, numa fase da vida marcada por mudanças, consiste num desafio, sendo num contexto de pandemia que nos destituiu das nossas seguranças e certezas reforçou a ansiedade de muitos que atravessam essa fase. Tal crença no poder da escolarização é reforçada pela família. No contexto do isolamento social e do ensino remoto, tornou-se urgente discutir sobre o sentido da vida e a escolha profissional em tempos de pandemia. O campo de investigação foi a escola pública estadual, da periferia de Natal, nosso universo de pesquisa foram estudantes do terceiro ano. Reinventamos a pesquisa etnográfica através do meio digital para compreender e descrever o fenômeno investigado, através das rodas de conversa e produção textual em diários. Para tanto, trabalharemos com o conceito de juventude e sua relação com a escola (CHARLOT, 2001; DAYRELL, 2012) e o conceito de vocação e missão à luz da Logoterapia e Análise Existencial (FRANKL, 2015, 2017). Consideramos que o projeto se tornou nosso refúgio de regularidade ante tantas incertezas, e que por meio das partilhas as estudantes tenham ampliado e reformulado suas visões sobre a vida e sobre o mundo. Favoreceu ainda a prática dialógica e uma visão positiva do mundo, com efeitos profiláticos. Constatamos ainda que é fundamental, em futuros trabalhos, pois conhecer como jovens estudantes do ensino médio compreendem as escolas, importa para futuros planejamentos, currículos e relações em ambientes escolares.

Palavras-chave: Ensino médio, profissão, sentido da vida, pandemia, projeto de vida.

INTRODUÇÃO

A realidade de escolher uma profissão na juventude, numa fase da vida marcada por mudanças, consiste num desafio, sendo num contexto de pandemia que nos destituiu das nossas seguranças e certezas reforçou a ansiedade de muitos que atravessam essa fase. Encontramos no cotidiano escola juventude que atribui o futuro profissional somente à escolarização, tal crença no poder da escolarização é reforçada pela família que exige definições desse sujeito no campo profissional, em transição da juventude para a vida adulta.

Trazemos para discussão, neste artigo, elementos da primeira edição do projeto iniciada em 2019. O projeto na edição atual permanece com o objetivo de investigar a relação entre a escolha profissional e o sentido da vida, para jovens estudantes do Ensino Médio, como esses compreendem o papel da escola em suas vidas.

A escola, a qual as alunas participantes estão vinculadas é uma escola pública estadual, localizada na periferia da cidade do Natal. Nossa presença na escola, nos anos anteriores (2019-2020), aconteceu através da realização de uma pesquisa, na modalidade PIBIC – Em. Nosso universo de pesquisa são estudantes do terceiro ano.

Os jovens e adolescentes foram afastados da rotina considerada como principal instrumento para promoção do bem-estar, retirados do lugar comum, da cantina, das rodinhas de amigos, da partilha da coxinha, do espaço escolar tão caro para as amizades e construção identitária, nesta fase do desenvolvimento humano.

A adolescência, por si só, é uma fase de perda, deixar a lógica infantil para ingressar numa ciranda de mudanças e ajustes. Essa foi reforçada com os portões fechados, distanciamento dos amigos, a suspensão das aulas presenciais, rotinas perdidas. Planos e projetos engavetados. O celular até então um objeto de diversão se tornou ferramenta de estudos. Ressignificar o aprender e o ensinar neste tempo nos moveu a desenhar esse projeto. As escolas, através dos seus professores, procuraram engajar os estudantes em atividades, através de plataformas digitais, como alternativa para suportar o isolamento social.

A ideia inicial surgiu da necessidade urgente de prevenir o vazio existencial junto aos adolescentes que também foram assolados pela realidade da pandemia ao serem afastados das suas rotinas escolares. O final do Ensino

Médio, a saída da escola, o ano de submissão ao ENEM² são fonte de muita ansiedade, porque na verdade desconsidera-se que há um contexto para o futuro desses jovens que não é responsabilidade unicamente da educação.

Neste sentido Bourdieu (2010) afirma que a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos alunos como fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua a medida em que se avança em sua direção. Nas últimas edições dos projetos de pesquisas institucionalizados delineou-se mais claramente a juventude no contexto do Ensino Médio e suas questões relacionadas a escolha da profissão.

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular – para o Ensino Médio traz consigo as referências e a preocupação com a orientação profissional destinada ao estudante desta etapa da Educação Básica.

No Estado do Rio Grande do Norte, através da SUEM – Subcoordenadoria do Ensino Médio – as metas da SEEC³ são de que, até o ano de 2024, período de vigência do Plano Estadual de Educação, todas as escolas de Ensino Médio passem a oferecer Educação Profissional, como parte da adesão às diretrizes para o Ensino Médio.

SER ADOLESCENTE NA PANDEMIA

Nesta fase encontramos muitas questões envolvendo ansiedade entre os estudantes, essa proveniente da relação com seus familiares, suas expectativas que exigem definições profissionais. Há um descompasso entre o que esperam deles e o que esses jovens desejam.

A puberdade, a adolescência e a juventude têm suas características histórica e culturalmente contextualizadas, “pensar, baseada na universalidade da juventude, que existe um só tipo de adolescência, igual a si própria no tempo e no espaço, ou seja, ao longo das eras e nos diversos continentes e culturas, é uma ilusão (Almeida, 2003, p.13).

A pandemia do novo coronavírus (COVID-19) é a maior emergência de saúde pública que a comunidade internacional enfrenta em décadas. Ante tantas incertezas, identificamos mudanças bruscas, em nossas relações e

2 Exame Nacional do Ensino Médio

3 Matrículas no Ensino Médio Integral aumentam em 2020. Disponível em <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/matrículas-no-ensino-ma-dio-integral-no-rn-aumentam-em-2020/4915303>

modos de viver era preciso fazer algo para os famintos de alimento, como vimos tantas ações solidárias, quanto para os famintos existenciais. Diante disso tornou-se mais urgente discutir sobre o sentido da vida no âmbito escolar, afinal, o direito à vida consiste num direito fundamental (AQUINO,2015), assim, como não somos livres das circunstâncias, incorporando seus valores, comportamentos e visões de mundo. Para Aquino (2011: revista) a educação, bem como a prevenção do vazio existencial na juventude, poderá ajudar o jovem a atravessar sua crise existencial. Para tanto, é necessário colocar em movimento a busca de significado da vida apelando para os aspectos especificamente humanos.

Segundo pesquisadores do Ambulatório de Ansiedade na Infância e Adolescência (AMBULANSIA⁴), conceitua ansiedade como sendo: “Um sentimento vago e desagradável de medo, apreensão, caracterizado por tensão ou desconforto, derivado de antecipação de perigo, de algo desconhecido ou estranho.

Devido a atual circunstância global determinar o afastamento temporário das atividades não essenciais, ou seja, àquelas que podem ser realizadas a distância, as pessoas sentiram-se mais ansiosas do que o normal, causando dificuldade em detectar tal enfermidade, a princípio, no organismo de quem, por vezes, não sofria de tal patologia. A mudança brusca na rotina promovida pela pandemia trouxe impactos também para a saúde mental, estudo realizado pela UERJ e publicado pela Revista Lancet sinalizou que houve aumento em 90% dos casos de depressão, e as pessoas relataram ainda sintomas de estresse agudo e crises de ansiedade⁵.

A LOGOTERAPIA E ANÁLISE EXISTENCIAL NA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DA PANDEMIA

Assim, como não somos livres das circunstâncias atuais do mundo pandêmico, as escolas públicas estão com suas atividades presenciais suspensas, desde março de 2020. Diversos Decretos, Normativas e Portarias regulam as atividades existentes¹, o primeiro consta de 17 de março de 2020.

4 REGINA Ana CASILLOA GLRECONDOB, Rogéria ASBAHR R Fernando e MANFROD G Gisele: **Transtornos de ansiedade**. Serviço de Psiquiatria do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Rev Bras Psiquiatr 2000;22(Supl II):20-3

5 Disponível em <https://www.fiocruzbrasil.br/fiocruz.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia/> (Agosto de 2020). Acesso em setembro de 2021.

Apesar deste ano estar disponível um Plano de Retomada das Atividades Presenciais, divulgado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, essas ainda não foram retomadas devido a novo colapso na saúde do Estado⁶.

Neste ponto citamos Santos (2020, p.11) os intelectuais devem aceitar-se como intelectuais de retaguarda, devem estar atentos às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para teorizar. As condições ideais, especialmente, são impedimento para ações que podem abrandar realidades prementes.

Assim, Frankl (2015, p.26) fortalece a humanidade do Homem, libertando-o do determinismo instintivo ou sociocultural que, muitas vezes, são eleitos para explicar condutas ou comportamentos de pessoas, particularmente de adolescentes e jovens, ignorando o seu potencial de liberdade subjetiva. A Logoterapia sistematizada por Frankl é um tipo de análise existencial direcionada ao sentido da vida, para tanto, se utiliza de uma postura dialógica e socrática. Frankl (2011, p.113) afirma que uma vida significativa e cheia de propósitos não se restringe àqueles que tiveram mais oportunidades educacionais e, por outro, que a educação, por si só, de modo nenhum, assegura a realização do sentido da vida.

Familiares, amigos, colegas de trabalho são pontos importantes na observação por mudanças no padrão comportamental do ser em questão, exatamente por estarem no entorno, podem detectar rapidamente tais diferenças que o próprio indivíduo pode demorar a ter. Desta forma, oferecendo suporte na busca por melhoria na qualidade de vida e tratamento adequado. O fator Pandemia dificultou por si só a mudança de hábitos, visto que, a sociedade estava em distanciamento social, e alterar padrões que envolvam atividades presenciais foi um desafio, especialmente para aquela da população que não conta com recursos financeiros suficientes para custear serviços personalizados de atendimento, logo, tal percentual tem de buscar formas alternativas de diferenciação de comportamento.

No contexto escolar, na maioria das vezes, os jovens são vistos como baderneiros, a juventude assume um caráter negativo, segundo Leão (2011) fase de confusões, de conflitos, de rebeldia em contraposição à positividade da vida adulta à qual está subordinada, na escola, materializada na figura

6 Disponível em <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2021/03/20/covid-19-decreto-entra-em-vigor-e-apanas-servicos-essenciais-podem-abrir-a-partir-deste-sabado-20-no-rn.ghtml> Acesso em setembro de 2021.

dos professores. Quais são as causas fundamentais do comportamento antisocial e da delinquência juvenil, e o que pode ser feito para reduzir esses riscos na adolescência? São questões que permeiam o fazer pedagógico, mas não são o propósito deste artigo.

Para tanto, trabalharemos com a relação entre a juventude e o ambiente escolar (CHARLOT, 2001; DAYRELL, 2012) em diálogo com a Logoterapia e Análise Existencial (FRANKL, 2015, 2017), nos estudos sobre o sentido da vida.

Até porque a educação que leva em consideração a consciência e a responsabilidade ajuda os jovens a responderem a seguinte pergunta: o que o mundo espera de mim? Essa resposta funciona de maneira protetiva contra o narcisismo e a autorrealização excessiva. Assim, uma educação orientada por valores qualifica de maneira integral o sujeito aprendiz.

Segundo Dayrell (2012, p.309):

É interessante pontuar que o questionamento dos jovens é maior quando entram na juventude. Parecem existir dois momentos muito claros. Um que vai até a adolescência, no qual a frequência escolar, mesmo sendo enfadonha, ganha um sentido próprio pela intensidade das relações, pela centralidade da turma de amigos, e não podemos esquecer da própria pressão da família.

O tempo de maiores questionamentos é a juventude, checam os valores passados pelos pais ou responsáveis, reelaboram ou enfrentam. No que trata da identidade, segundo E.Erikson, forma-se quando os jovens resolvem três questões importantes: a *escolha de uma ocupação*, a *adoção de valores* sob os quais viver e o desenvolvimento de uma *identidade sexual* satisfatória.

O entendimento de Erikson, baseado nos estágios do desenvolvimento humano parece contrariar a posição teórica que valoriza o contexto, consideramos, portanto, que considerar a prevalência de um ou outro prisma cairemos na análise parcial do fenômeno.

Ao elegermos a escolha de uma ocupação é necessário mencionar que Erickson (1976) *apud* Duarte (2018) afirma que ainda são encontrados ritos que determinam a passagem de uma fase evolutiva para outra, apesar de alguns continuarem a se comportar como adolescente, revelando dificuldades para assumir papéis adultos, ao que Erickson denominou de experiência moratória da adolescência e juventude, ou seja, um espaço de tempo entre a conclusão dos estudos e a escolha da carreira.

Outra necessidade desta fase sinaliza Papalia (2013) é o grupo de pares como uma fonte de afeto, acolhimento, compreensão e orientação moral; um lugar para experimentação; e um ambiente para conquistar autonomia e independência dos pais. É um lugar para formar relacionamentos que servem de ensaio para a intimidade adulta.

Ainda são importantes os efeitos da estrutura familiar e do trabalho materno sobre o desenvolvimento dos adolescentes, esses podem depender de fatores como recursos econômicos, qualidade do ambiente doméstico e de quanto os pais monitoram de perto o paradeiro dos filhos. Embora os relacionamentos entre os adolescentes e seus pais nem sempre sejam fáceis, a rebeldia adolescente em ampla escala é incomum. Para a maioria dos jovens, a adolescência é uma transição razoavelmente tranquila.

METODOLOGIA

*O considerar que o homem
não é livre das suas contingências,
mas livre para tomar uma atitude
diante de quaisquer que sejam as condições que lhe sejam apresentadas.
(Viktor Frankl)*

Em tempos de pandemia, práticas corriqueiras da pesquisa social se tornaram grandes dilemas morais, a experiência de campo, o acesso ao outro, é fundamental na pesquisa de natureza etnográfica enquanto método de pesquisa. É no acesso ao outro que o pesquisador elabora, todavia, abrimos mão do contato face a face.

A pandemia nos tirou a capacidade de escolha, diante do crescente número de mortes e do grau de transmissibilidade da doença, fechamos as portas das escolas. Dessa forma, fizemos adequações à pesquisa de natureza etnográfica que, inicialmente, foi desenhada para acontecer com observação participante em rodas de conversas envolvendo as turmas de Ensino Médio, do horário matutino. Através das plataformas digitais e de aplicativos prosseguimos com o grupo de estudo e partilha:

Um grupo de encontro adequadamente concebidos adequadamente concebido pode com certeza oferecer um contexto de assistência mútua para a discussão do sentido da vida. O grupo de encontro pensado corretamente não apenas favorece a auto-expressão de cada participante como também promove sua autotranscendência.(2005, p.70).

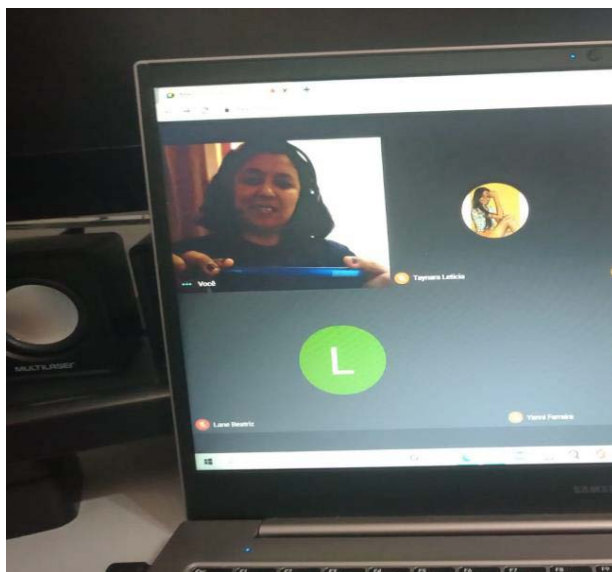
Nos encontros realizados, no período do ano letivo de 2020, encaminhamos com as bolsistas participantes através das plataformas digitais, com quem conseguimos manter contato regular, ainda que durante o isolamento o estudo do mapa conceitual da Logoterapia, de autoria do prof. Dr. David Moisés Barreto, esse serviu como recurso didático para nossos estudos.

Além desse, o Diário da Gratidão, disponibilizado por profa. Marina Freitas, estudamos ainda a obra Sentido da Vida e valores no contexto da educação (AQUINO, 2015). O caderno para escrita do Diário da Gratidão foi entregue por um motoboy, na época da Páscoa, deste ano, juntamente com canetas e chocolates.

A seleção dos textos sobre Logoterapia e Análise Existencial no grupo de estudos favoreceu a prática dialógica e uma visão positiva do mundo, com efeitos profiláticos, com as envolvidas no processo. Tanto que as bolsistas afirmavam que nossos encontros e conversas eram momentos como terapia, momentos em que podiam estar, ainda que virtualmente, na companhia de uma professora.

As chamadas de vídeo revelaram detalhes das nossas casas, o espaço do trabalho misturou-se ao espaço doméstico:

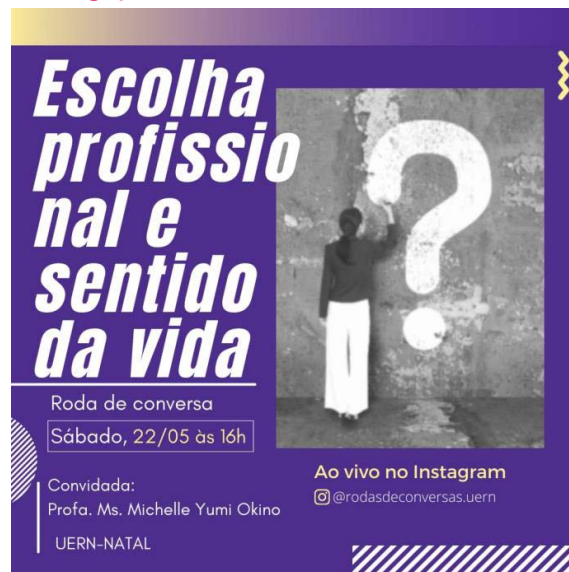
Imagem 01– Encontro de pesquisa na forma remota novembro/2020.



Dentro dos limites que tivemos para realização do projeto encontramos a ainda com a fadiga, por parte dos próprios adolescentes, com tantos compromissos virtuais. Tanto que a participação na roda de conversa, no período

do isolamento social, que promovemos foi bem baixa, apesar da mobilização e divulgação, conforme imagens abaixo elaboradas por uma das bolsistas:

Imagem 02 – divulgação da *live* sobre Escolha Profissional, em maio/2021.



Ainda assim, realizamos, nossa primeira roda de conversa com uma profissional do campo da Administração, através da criação da página @rodasdeconversas.uern, no aplicativo *Instagram*, essa apresentou as possibilidades e aspectos concretos da atuação do administrador. Tivemos uma baixa participação, consideramos que os impactos do isolamento social foram percebidos na baixa interação e presença em programações remotas, com exceção para as aulas que são obrigatórias, para manutenção do vínculo com a escola.

Devido à pandemia também tivemos oportunidades únicas de enquanto grupo participar de momentos de discussões e estudos teóricos sobre os fundamentos da Logoterapia e suas contribuições para a compreensão da Escolha Profissional, por exemplo, participar de eventos sediados em Belém (PA) e Campina Grande (PB) e Feira de Santana (BA).

De acordo com Frankl (2015) o homem destina-se verdadeiramente – e onde não mais, ao menos originalmente – a encontrar um sentido em sua vida e a realizar esse sentido. Portanto, não somos para nós mesmos, somos para o outro “num sentido de autotranscendência, no ponto de vista antropológico, é o fato de que o ser humano sempre aponta para algo além de si mesmo, para algo que não é ele mesmo – para algo ou para alguém”.

Para um sentido que se deve cumprir, em serviço a uma causa realiza-se o homem a si mesmo. O sentido da escolha da profissão dissociada do caráter vocacional e de missão pessoal, esvazia o sentido dessa meta.

Apesar do isolamento social conseguimos manter nossos encontros através do *Google Meet*, as bolsistas passaram a relatar suas angústias, medos e incertezas neste cenário pandêmico. Tanto que como professora também senti em não poder estar presencialmente com elas, e no possível, colocava-me disponível na escuta, ainda que atarefada por conciliar os papéis de profissional, afazeres domésticos e compromissos familiares, no contexto do trabalho remoto. Assim, posso afirmar que no meu exercício da docência, as bolsistas contemplaram o sentido do meu trabalho, em sua essência, que está muito além do quê ensinar. Ao que me remeto ao seguinte pensamento frankliano (2019, p.207):

O que fazem as enfermeiras é ferver seringas, despejar urinóis, ajudar os doentes a deitar-se, tudo trabalhos certamente úteis, mas que de per si muito dificilmente poderiam satisfazer o homem; contudo, quando uma enfermeira para além das suas obrigações mais ou menos regulamentares, faz algo de pessoal; quando, por exemplo, acha uma palavra para dizer a um doente grave, - então, sim, conseguirá encontrar no trabalho profissional uma oportunidade para dar sentido à sua vida. (...) aquele caráter insubstituível da vida humana, aquela impossibilidade de o homem ser representado por outrem no que só ele pode e deve fazer.

A perda do cotidiano escolar, as amizades no tempo da adolescência, assim sendo, “a socialização ou endoculturação – numa perspectiva antropológica – pressupõe a ideia de que a pessoa mediante uma experiência de aprendizagem social deva assimilar suas regras de convivência, seus códigos de comunicação, crenças, valores e, conseqüentemente, ser capaz de assumir papéis sociais”.

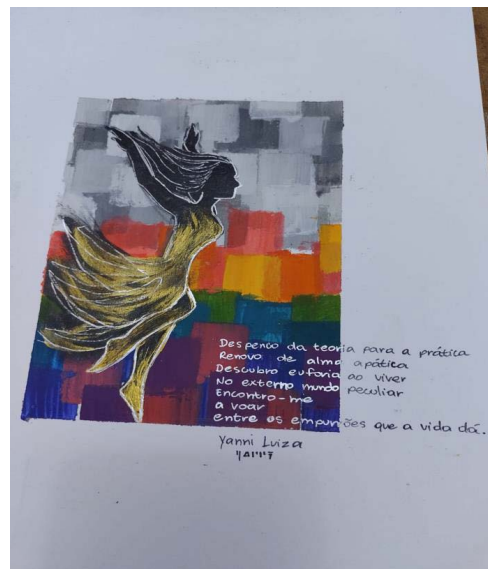
Prossegue Duarte (2018, p.48):

Na adolescência esta experiência é vital, pois as condições cognitivas, afetivas e sociais impulsionam o indivíduo para o aprendizado de comportamentos que habilitam o adolescente a superar o conflito de identidade típico desta fase da vida.

Assim, contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias, bem como, para a construção de uma autoimagem entre os jovens

participantes da pesquisa, de maneira que encontrem alternativas frente às demandas desta fase da vida, especialmente, em tempos de pandemia e isolamento social.

Abaixo segue a produção das alunas sobre a saída da escola, expressam as relações com a família, a expectativa do ENEM, atualmente estão na 3.a série do Ensino Médio. Depois de 1 ano e 3 meses fora do espaço escolar, as estudantes estão de volta às aulas presenciais. Logo abaixo há uma produção textual, na qual o pedido foi que se expressassem sobre a conclusão do Ensino Médio e a perda do vínculo de estudante, a saída da escola:



Acredito que é algo inevitável e por isso seria um “empurrão da vida” mas ainda há beleza na queda, porque é o momento em que realmente descobre-se quem é de fato, saindo da teoria é realmente testando a vida até achar como se encaixar e o que oferecer para o mundo. (Y.L.C. anos)⁷

T. L. (17anos) expressou em versos seu momento de saída da escola:

7 Y. L. C. – 17 anos, estudante do 3^a. Ano, pretende cursar Psicologia. Mora com a avó paterna, um irmão e o pai, sofreu com ansiedade e insônia e procurou acompanhamento psicológico durante o tempo de isolamento. Artista com pintura em tela, quer cursar Psicologia.

A vida de Tay em alguns versinhos

A vida tem sido bem diferente de antigamente
Me sinto as vezes descontente
Sempre esquecida
Sempre distraída
Pareço um barquinho à deriva

Muitas cobranças
E no fim eu tenho a
Esperança para me confirmar
que tudo vai passar

É um desafio atrás do outro
Uns grandes
Outros pequenos
mas nunca serenos

Mamãe reclama dali
E os outros de lá
Essa menina paranoica está?

Não sei ao certo o que tem acontecido
Se é o amor que tem me consumido
A lembrança que vai se esvaindo
Ou se a quarentena acabou com meu juízo

Concreto está que ando sonhando e voando
de vez enquanto me frustrando
Mas a vida eu vou levando

De esperanças estou cheia
A prova do Enem vou enfrentar
Se eu passar ou não passar
Segue a vida aqui
Segue a vida lá

Em tempos de perdas faz diferença quem caminha ao seu lado: Apontar perspectivas, favorecer reflexões é papel do cuidador do ser, assim como a Logoterapia e Análise Existencial define o educador.

Hoje podemos observar que os dados históricos sobre as doenças que mais acometem o ser humano na atualidade são relacionados a questão da saúde mental, ou seja, dimensão noogênica. E, a meu ver, o que Frankl mais defendia, é que, o domínio da dimensão noogênica é imprevisível para uma atuação efetiva, de todos os profissionais que lidam com o ser humano, na tarefa de ajudar as pessoas a encontrarem sentido

Vimos que o mais precioso deste projeto foi a travessia, conseguimos manter mesmo em tempo de pandemia nossos estudos e produções, tanto que as bolsistas produziram e participaram o quanto puderam. Mesmo com dificuldade de conexão, uma delas quebrou o celular, outra precisava se revezar nos cuidados com irmãos pequenos e afazeres domésticos. Fica claro que por detrás da semelhança de posições estruturais evidencia-se uma diversidade de estados sociais, colocando em questão a relação direta entre o lugar social e a identidade. (Dayrell, 2012, p.305). Ao ponto que, diante de tantas rupturas e perdas, uma delas afirmou: *“professora, pelo menos temos continuidade aqui”*, podemos conversar com a senhora que é professora. Mesmo reconhecendo que a escola é local de preparação para o mundo do trabalho, portanto, com ênfase na dimensão profissional, em especial, nos anos finais do Ensino médio, queremos neste projeto de investigação junto aos professores, nos dedicar às temáticas de bases existenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia não pode ser vista como um momento atípico que logo não existirá mais. Mas como um momento, no nosso percurso, de tentativas e acertos para a elaboração de novas formas de ensinar e aprender.

O final do Ensino Médio, a saída da escola, o ano de submissão ao ENEM⁸ como fonte de muita ansiedade foram momentos potencializados pela insegurança sanitária. A escola retornou à rotina presencial, em julho deste ano, no formato ainda de rodízio. O projeto segue para sua segunda etapa com o propósito de realizar o que não foi possível, no ano passado, em neste cenário de pandemia. Em geral, na adolescência, os jovens apresentam

8 Exame Nacional do Ensino Médio

sentimentos de deslocamento e insegurança por falta de perspectivas no futuro, consideramos que por meio das partilhas as estudantes tenham ampliado e reformulado suas visões sobre a vida e sobre o mundo. A participação no grupo serviu como tábua de salvação em meio ao naufrágio das nossas certezas, seja na condição de professora pesquisadora ou das bolsistas, na condição de alunas.

Por fim, afirmamos que o projeto se tornou nosso refúgio de regularidade ante tantas incertezas. Constatamos ainda que é fundamental, em futuros trabalhos, pois conhecer como jovens estudantes do ensino médio compreendem as escolas, importa para futuros planejamentos, currículos e relações em ambientes escolares, em especial, nesta etapa da vida que estão de saída da escola.

AGRADECIMENTO

Ao CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisa – e a UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pelo financiamento desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Alisson Menezes Pontes com quem tanto aprendi, neste acidentado percurso de permanecer, mesmo na condição remota, no curso de Especialização em Logoterapia e Análise Existencial, promovido pela UNILIFE;

Aos gestores da escola estadual Prof. Josino Macedo, por todo apoio, e a toda equipe de profissionais, desde a coordenação pedagógica aos professores.

Às minhas bolsistas queridas que não me deixaram esquecer que sou professora, e pesquisadora, mesmo em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Thiago A. A **Sentido da vida e valores no contexto da educação**. Uma proposta de intervenção à luz do pensamento de Viktor Frankl. São Paulo: Paulinas, 2015.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana B. **Jovens: olhares sobre a escola de Ensino Médio**. Cadernos CEDES, Campinas – SP, 2011.

DIAS, Adriana Muniz. HEUSER, Ester Maria. Raspas e restos da BNCC de Filosofia na BNCC-Em. **Revista Teias**: Rio de Janeiro: UERJ, 2020.

DUARTE, Cleia Zanatta C. Guarnido. **Adolescência e Sentido da vida**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

FRANKL, Viktor. **Psicoterapia e Sentido da vida**. Fundamentos da Logoterapia e Análise Existencial. São Paulo: Quadrante, 2015.

PAPALIA, Diane E. (et al). **Desenvolvimento Humano** [recurso electrónico]. 12 ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

UM NOVO OLHAR PARA A GERMINAÇÃO DE SEMENTES: PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INVESTIGATIVA

CAMILLA VERIDIANA LOBO DA SILVA RIBEIRO LOBO DE FRANÇA

Mestranda pelo Curso de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da UNIMES/Santos-SP, Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP/ São Vicente-SP, camillaveri@gmail.com;

FLÁVIA MARTHO LANDINHO

Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP/ São Vicente-SP, flavia-martho@gmail.com;

ODAIR JOSÉ GARCIA ALMEIDA

Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP/ São Vicente-SP, odair.almeida@unesp.br

RESUMO

Ensinar Ciências por investigação, torna o conteúdo mais atraente, prazeroso e significativo. O feijão (*Phaseolus vulgaris*) é uma leguminosa que faz parte da dieta dos brasileiros e possui um lugar de destaque na agricultura brasileira pois é um alimento amplamente comercializado no Brasil. A germinação do feijão bem como de outras plantas depende da luz como um dos fatores para quebra da dormência através de pigmentos proteicos denominados fitocromos. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi avaliar a influência de diferentes espectros de luzes: branco, azul, verde e vermelho na germinação e desenvolvimento de plântulas de feijão, analisando a quantidade de sementes germinadas e o comprimento do caule. Além disso, foi analisado em qual tipo de lâmpada (Led ou incandescente) a semente de feijão apresentou melhores resultados tanto na germinação como no desenvolvimento. Os resultados demonstraram que os espectros de luzes azul e vermelho possuem um melhor desenvolvimento da plântula na lâmpada Led. O experimento foi adaptado para uma Sequência Didática Investigativa, que abrangesse a botânica relacionada não apenas a disciplina de biologia, mas também de física e matemática, colaborando assim para um olhar mais holístico do ensino de botânica. O aluno perceberá a importância da luz durante a fotossíntese, usando principalmente os espectros de luz azul e vermelho, conforme a etapa de crescimento.

Palavras-chave: Espectro de luz, Germinação, Sequência Didática Investigativa, Ensino de botânica.

INTRODUÇÃO

Breve histórico do ensino de ciências por investigação

O pedagogo e filósofo americano John Dewey (1859-1952) propôs, no início do século XX, o “*inquiry learning*”, uma perspectiva de ensino que envolve atividades que possuem relação com o mundo real centrada no aluno, unindo atividades humanas com conteúdo das ciências (discutido em BATISTA e SILVA, 2018). Ainda segundo as autoras, esta proposta de ensino por investigação objetivava que os alunos compreendessem de que forma os conceitos teóricos foram construídos e fundamentados, estimulando os discentes a relacionarem conceitos, atos humanos e objetos. Essas ideias surgiram durante a crise de desenvolvimento econômico dos Estados Unidos, buscando alcançar uma sociedade humanizada, através do ensino escolar. Esses esforços receberam muitas críticas e não foi bem aceito pela sociedade da época.

Nos anos 60, também no Estados Unidos, houve outro movimento para que o Ensino de Ciências fosse aprimorado, com ênfase na resolução de problemas e objetivando formar cientistas para competir com a tecnologia e armamento russo. Apresentados como “grandes projetos curriculares” para produzir materiais didáticos que inovassem o ensino (BARRA; LORENZ, 1986).

De acordo com Batista e Silva (2018), em relação ao Brasil, nos anos 50 aconteceu o projeto “Iniciação Científica” onde foram produzidos kits voltados ao ensino de Química, Física e Biologia para alunos dos cursos primário e secundário. O segundo movimento relacionado ao ensino de Ciências foi a alfabetização científica, implantado na década de 90 nos Estados Unidos e Brasil, envolvendo a perspectiva da ciência e da tecnologia.

O ensino por investigação aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Recentemente foi implantada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que aborda o incentivo da curiosidade, a investigação, imaginação, criatividade e análise crítica (BRASIL, 2018, p. 9). Ao longo das décadas o entendimento acerca do que é Ensino Investigativo (EI) de ciências foi modificando conforme as tendências educacionais (BATISTA e SILVA, 2018).

Características do ensino por investigação

Segundo De Brito e Fireman (2018), neste momento, em que a Ciência está presente em nossas vidas e nas relações sociais, a escola precisa reinventar-se e adotar modelos mais compatíveis com a necessidade atual, não mais pautar o ensino em conceitos em forma de produto impessoal e histórico. Os alunos necessitam conhecer o conceito de Ciência, seus produtos, porém também seu processo. Assim ele saberá se posicionar e encarar esta área do conhecimento como uma atividade humana relacionada ao cotidiano da sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) proporcionaram contribuições relevantes para as diversas áreas do conhecimento e em especial para a Ciência ao propor conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Isso facilitava ao aluno o contato com uma Ciência que ia além de fenômenos e descrições. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) evidência ainda que o aluno deve ser o protagonista da aprendizagem.

Carvalho et al. (1998) orientam introduzir o ensino de Ciências a partir de problemas envolvendo procedimentos que testem hipóteses, que levem ao controle das variáveis, sistematização e socialização coletiva dos resultados, observação da evidência. Resumindo, o meio mais efetivo de ensinar Ciências é por investigação, tornando o conteúdo mais atraente, prazeroso e significativo.

A aprendizagem de botânica

Segundo Ursi et al. (2018) estudantes e até mesmo professores não possuem tantos interesses por conteúdos botânicos quando comparado a outras assuntos dentro do ensino de ciências. Somado a isso existe a percepção da ausência de interação entre os seres humanos e as plantas, sendo essa invisibilidade botânica denominada cegueira botânica. Esse termo foi utilizado pela primeira vez por Wandersee e Schussler (1999) que corresponde a falta de percepção dos organismos vegetais como parte do ambiente.

A cegueira botânica é resultado de um ensino com uma abordagem desestimulante repleta de nomenclaturas de aspectos taxonômicos e morfológicos, além de complexos processos bioquímicos. Também é consequência do ser humano ter sido “[...]evolutivamente selecionado a prestar mais atenção aos seres que realizam movimento ou que representam perigo” (OLIVEIRA et al., p.631, 2021).

No entanto, tendo em vista que as plantas estão presentes na alimentação, na produção de medicamentos e perfumes, na arborização sendo, portanto, primordiais para a sobrevivência da sociedade, é necessário romper com o paradigma de um ensino fatigante de nomenclaturas e de uma concepção de seres “estáticos”. Contribuindo assim, para discussões a respeito da conservação da flora, de espécies ameaçadas de extinção e de perda de habitat e biodiversidade (OLIVEIRA 2021; SALIM 2021).

Nesse contexto, torna-se viável, como apontado por Salim (2021), uma abordagem investigativa para a promoção de um ensino que aproxime mais os alunos do “fazer científico”. Em vista disso, elaboramos uma proposta de sequência didática investigativa (SDI), que é definida como:

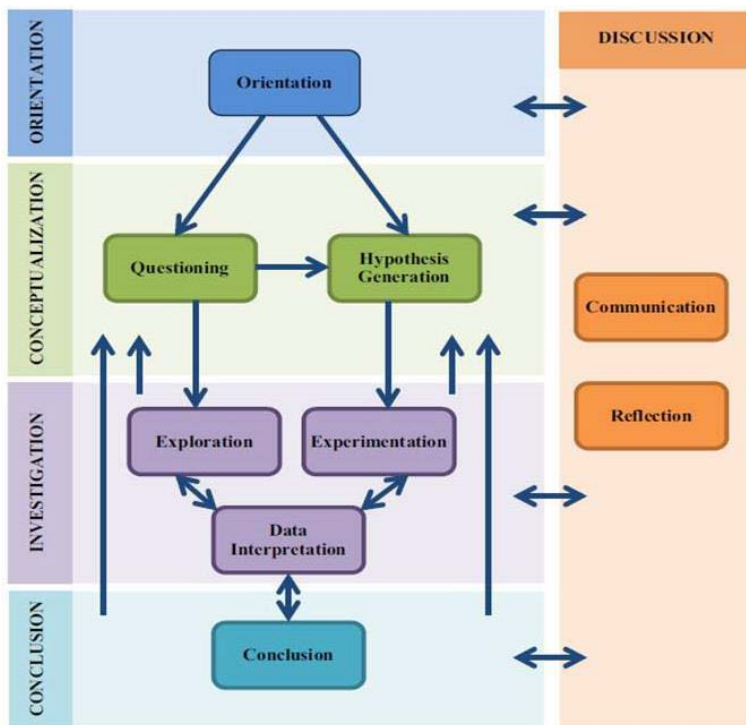
“[...] sequência de atividades (aulas) abrangendo tópicos do programa escolar em que cada atividade é planejada, do ponto de vista do material e das interações didáticas, visando proporcionar aos alunos: condições de trazer seus conhecimentos prévios para iniciar os novos, terem ideais próprias e poder discuti-las com seus colegas e com o professor passando do conhecimento espontâneo ao científico e adquirindo condições de entenderem conhecimentos já estruturados por gerações anteriores” (CARVALHO, 2013, p. 7).

Tendo em vista essa definição, estruturamos uma SDI que abrangesse a botânica relacionada não apenas a disciplina de biologia, mas também de física e matemática, colaborando assim para um olhar mais holístico do ensino de botânica.

METODOLOGIA

A SDI produzida nesse estudo foi resultado de um trabalho da disciplina de Fisiologia Vegetal feito por alunas do curso de licenciatura em ciências biológicas da UNESP. O presente estudo utilizou para elaboração da SDI o ciclo investigativo de Pedaste et al. (2015). Esse ciclo investigativo é dividido em quatro fases e algumas subfases (Figura 01). As etapas são: orientação, conceitualização, investigação e conclusão (PEDASTE et al., 2015). O ciclo investigativo pode ser considerado mais do que uma metodologia pois é visto como um instrumento para atingir a alfabetização científica, ou seja, é considerado uma abordagem de ensino (CARVALHO, 2013).

Figura 01: Fases e subfases do Ciclo investigativo.



Fonte: Pedaste et al. (2015, p.56)

A fase da orientação consiste na definição de um problema de pesquisa que será desenvolvido nas etapas seguintes. É importante nessa fase estimular a curiosidade dos alunos sobre tópicos relacionados a esse problema de pesquisa. Já na conceitualização, questões investigativas relacionadas ao problema de pesquisa são formuladas e hipóteses são geradas através dos conhecimentos prévios dos alunos. Por isso, a conceitualização é dividida em duas subfases: questionamento e geração de hipóteses (MANTOVANI et al., 2016; PEDASTE et al., 2015). Na fase da investigação como apontado por Pedaste et al. (2015) a curiosidade estimulada na etapa da orientação é transformada em ação pois a investigação possui três subfases: exploração, experimentação e interpretação de dados.

A subfase de exploração diferentemente da subfase de experimentação não necessita testar hipótese. Dessa forma, a experimentação baseia-se no desenvolvimento de experiências com o controle das variáveis estabelecidas que posteriormente irão resultar em dados que serão coletados e interpretados. Portanto, a investigação permite o desenvolvimento de habilidades

relacionadas ao raciocínio lógico resultando na subfase de interpretação de dados em que por meio da análise dos dados coletados padrões poderão ser estabelecidos. E por fim na fase de conclusão, as hipóteses estabelecidas na fase de conceitualização são confirmadas ou refutadas (SCARPA e CAMPOS, 2018).

Além disso, todas as etapas do ciclo investigativo são mediadas por discussão, comunicação e reflexão. A discussão entre aluno-aluno e aluno-professor é importante pois permite demonstrar que a ciência é resultado de um processo coletivo e não individual. Já a comunicação seja oral ou escrita também é uma forma de registro que faz parte das atividades científicas e a reflexão permite a análise do processo como um todo pois pergunta como: o que eu poderia ter feito de diferente nesse experimento? pode emergir durante ou no final do processo investigativo podendo resultar em novas perguntas para que novos ciclos investigativos possam começar. É importante salientar que a experimentação é apenas uma das atividades investigativas. Portanto, é possível utilizar outros recursos como comparação entre imagens, textos, análise de filmes, jogos e outros (REIS, BEVILACQUA e SILVA, 2021).

Portanto, o ciclo investigado é caracterizado por “[...]partir de um problema, emitir hipóteses, planejar maneiras de testá-las, perceber evidências, coletar e analisar dados, concluir e divulgar os resultados [...]” (ZOMPERO, LABURÚ e VILAÇA, 2019, p. 201).

As atividades da presente SDI foram elaboradas para alunos do primeiro ano do ensino médio pois de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

“[...]a dimensão investigativa das ciências da natureza deve ser enfatizada no Ensino Médio, aproximando os estudantes dos procedimentos e instrumentos de investigação, tais como: identificar problemas, formular questões, identificar informações ou variáveis relevantes, propor e testar hipóteses, elaborar argumentos e explicações, escolher e utilizar instrumentos de medida, planejar e realizar atividades experimentais e pesquisas de campo [...]” (BRASIL, 2017, p. 550).

Dessa forma, a SDI buscou uma interface entre os assuntos da biologia, matemática e física pois a interdisciplinaridade também é destacada como um elemento importante nas atividades investigativas. A SDI não foi aplicada em sala de aula, mas a mesma serve de subsídio para que professores ou licenciandos em estágios possam utilizá-la, tendo em vista a carência

de atividades investigativas nessa temática. Apenas o experimento prático proposto na fase da investigação da SDI, foi feito pelas licenciandas em ciências biológicas para servir como modelo explicativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fase da Orientação

As descrições propostas nas fases de orientação, conceitualização, investigação e conclusão estão sumarizadas nas Tabelas 1, 2, 3 e 6.

Tabela 1- Detalhes das atividades da fase da orientação

FASE DA ORIENTAÇÃO	
Questão norteadora:	O que é necessário para ocorrer a germinação?
Objetivo específico:	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer a importância dos fatores bióticos e abióticos na germinação e crescimento de uma semente;• Reconhecer a importância da fotossíntese e seus elementos.
Habilidade a serem desenvolvidas:	<ul style="list-style-type: none">• Estabelecer hipóteses acerca da germinação e crescimento;• Identificar as fases da fotossíntese.
Conteúdo programático:	<ul style="list-style-type: none">• Etapas da fotossíntese.
Materiais didáticos:	<ul style="list-style-type: none">• Livro didático, apostila ou material ilustrativo sobre fotossíntese;• Lousa ou quadro de anotações para socialização das hipóteses.
Tempo:	<ul style="list-style-type: none">• 1 aula (45min)
Encadeamento das atividades	Levantamento das concepções prévias dos educandos, sobre os fatores no desenvolvimento de uma planta. Algumas questões podem ser levantadas, como: As plantas respiram? O que é fotossíntese? O que é necessário para ocorrer a fotossíntese? Qual sua importância da fotossíntese para os seres vivos? Após este momento, o professor socializa as respostas para todos, elaborando um quadro com hipóteses e o professor introduzirá como é o processo da fotossíntese.

Fase da Conceitualização

Tabela 2- Detalhes das atividades da fase da conceitualização

FASE DA CONCEITUALIZAÇÃO	
Questão norteadora:	Quais fatores físicos influenciam a germinação de uma semente?
Objetivo específico:	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer os fatores físicos abióticos que afetam a germinação; Compreender como ocorre o processo de embebição da semente de feijão;• Identificar as fases de germinação.

FASE DA CONCEITUALIZAÇÃO	
Habilidade a serem desenvolvidas:	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar registros em formato de tabela sobre os dados analisados no experimento; • Introduzir o método científico; • Estimular a socialização e cooperação por meio de atividades em grupo.
Conteúdo programático:	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de difusão simples; • Etapas da germinação.
Materiais didáticos:	<ul style="list-style-type: none"> • 100 sementes de feijão; • Pote de vidro; • Caneta permanente.
Tempo:	2 aulas (45 minutos cada).
Encadeamento das atividades	<p>Em um primeiro momento, pode ser feito uma roda de conversa para o levantamento das concepções prévias dos alunos. Perguntas como: “o que é necessário para uma semente germinar?” “Qual elemento é o fator essencial na germinação das sementes?” “Como as sementes germinam?” podem auxiliar esse processo. Espera-se que algumas palavras-chaves apareçam como: água, temperatura, oxigênio e luz. Pode ser utilizado uma nuvem de palavras para registrar as palavras mais citadas pelos alunos (ferramentas tecnológicas como Mentimeter e World cloud podem ajudar na construção dessa nuvem de palavras). Em seguida, o professor dividirá a turma em grupos e os alunos irão realizar o experimento de embebição das sementes de feijão (que visa demonstrar que a água é absorvida pela semente). A partir disso, o professor pode introduzir a primeira fase do processo de germinação, a fase da embebição. Posteriormente, as demais fases serão pesquisadas em livros, artigos e website pelos alunos. Essas fases também serão retomadas nas aulas seguintes.</p>

Conforme sugerido na Tabela 2, a nuvem de palavras é uma representação visual de palavras, que no contexto escolar pode ser utilizado como uma ferramenta didática para registrar, por exemplo, as concepções prévias dos alunos (FREITAS et al., 2017).

Além disso, o experimento proposto nessa fase é bem simples, consiste em colocar cerca de 100 sementes de feijão em um copo com água e marcar no copo com um marcador permanente a posição do feijão. Depois em intervalos de 15 em 15 minutos os alunos irão observar a embebição das sementes, através da alteração no volume das sementes. Pois a diferença do potencial hídrico entre as sementes e o meio externo (copo com água) é diferente. Dessa forma, ocorre aumento no volume das sementes e consequentemente o rompimento do tegumento (TAIZ & ZEIGER, 2013).

O objetivo dessa atividade é introduzir a primeira etapa da germinação, pois para as demais etapas, os alunos irão pesquisar de forma autônoma, para posteriormente, compartilhar com a turma. Ao sugerir essa atividade concordamos com Carvalho (2018, p. 766), que relatou “[...]quando avaliamos

o ensino que propomos, não buscamos verificar somente se os alunos aprenderam os conteúdos programáticos, mas se eles sabem falar, argumentar, ler e escrever sobre esse conteúdo”.

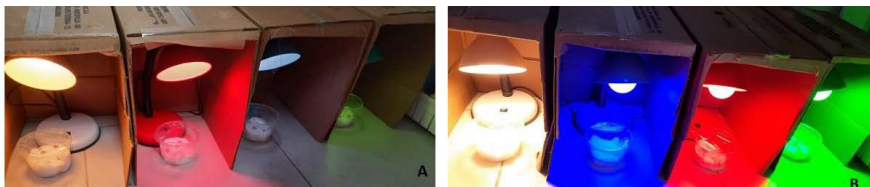
Fase da investigação

Tabela 3- Detalhes das atividades da fase da investigação

FASE DA INVESTIGAÇÃO	
Questão norteadora:	A cor da luz interfere na velocidade de germinação das sementes?
Objetivo específico:	<ul style="list-style-type: none"> Entender a função do fitocromo no processo germinativo; Diferenciar os dois tipos de fitocromo (ativo e inativo); Compreender que determinados comprimentos de onda podem estimular a germinação enquanto outros podem inibir; Verificar qual tipo de lâmpada (Led ou incandescente) é mais eficaz na germinação e desenvolvimento da plântula; Observar o que ocorre com a germinação de sementes em ausência de luz.
Habilidade a serem desenvolvidas:	<ul style="list-style-type: none"> Relembrar as fases da germinação já estudadas; Testar hipóteses; Coletar, organizar, comparar e interpretar dados; Estimular a socialização e cooperação por meio de atividades em grupo;
Conteúdo programático:	<ul style="list-style-type: none"> Fitocromo Fênomeno da fotorreversibilidade Estiolamento Espectro eletromagnético Unidades de medida Média aritmética simples Desvio padrão
Materiais didáticos:	<ul style="list-style-type: none"> 4 luminárias de mesa 4 lâmpadas incandescentes leitosa de 15W 4 lâmpadas de Led de 1W Sementes de feijão Algodão Seringa Régua Potes transparentes
Tempo:	3 aulas (45 minutos cada)
Encadeamento das atividades	<p>Como os alunos já estudaram em aulas anteriores que a luz é um fator físico essencial na quebra da dormência, os mesmos construirão hipóteses para verificar em qual espectro de luz (azul, branco, vermelho, verde e ausência de luz) as sementes germinaram primeiro e em qual comprimento de onda o desenvolvimento da plântula é melhor. Hipóteses podem ser realizadas por meio de rodas de conversa. Uma das hipóteses que pode emergir é que a luz verde germinará por último pois será refletida devido a presença da clorofila. Já em relação ao tipo de luz que possui uma eficácia maior hipóteses como: a luz incandescente é mais quente por isso não é tão eficaz pode aparecer. Depois desse momento de levantamento de hipóteses, se inicia a experimentação. Para isso, o processo pode dividir a sala em quatro grupos sendo que cada grupo ficará responsável por um espectro de luz em ambas as lâmpadas led e incandescente. Depois de coletar os dados dos experimentos o professor e os grupos irão confeccionar gráficos para registrar os dados coletados, programa como o Microsoft Excel pode auxiliar nessa etapa.</p>

Para a execução do experimento proposto na fase da investigação serão necessários os seguintes materiais: 54 sementes de feijão, 8 luminárias de mesa (ou 4 caso a opção seja revezar as observações; observar primeiro as lâmpadas incandescentes, depois as lâmpadas de Led, 4 lâmpadas incandescentes leitosa de 15W e 4 lâmpadas de Led de 1W (nas cores azul, vermelho, verde e branca), algodão, seringa, papelão, régua e 5 potes transparentes. Os tratamentos consistirão em: ausência de luz, luz vermelha, luz verde, luz azul e luz branca nas lâmpadas incandescentes e Led respectivamente (Figura 2). As luminárias deverão estar em ambiente fechado, com máxima ausência de luz (pode-se bloquear a entrada da luz solar com algum tecido de cor escura) e isoladas entre si para que não haja interferência em cada tratamento. Conforme demonstrado (Figura 2), foram utilizadas caixas de papelão devidamente cortadas para isolar a luz de cada luminária e incidir apenas no pote. Em cada tratamento serão utilizadas 6 sementes. Para simular a ausência de luz as sementes podem ser colocadas dentro de uma caixa de sapato e mantidas tampadas, abrindo apenas para rega.

Figura 2-A. Lâmpada incandescente **B.** Lâmpada Led . Fonte: elaborado pelos autores



Além disso, para esse experimento é preciso estabelecer o fotoperíodo, qual critério será utilizado para considerar o início da germinação e para o desenvolvimento da plântula. Nós, alunas do curso de licenciatura propomos, para esse experimento, o fotoperíodo de 8h (10h as 17h no horário de Brasília) e como início da germinação a protusão da radícula atingindo 5mm. Já para análise do desenvolvimento da plântula sugerimos um período de 10 dias, incluindo finais de semana, após a germinação das sementes e que seja medido o comprimento do caule com uma régua de apenas três sementes de cada tratamento. Dessa forma, pode ser feito uma média aritmética e desvio padrão de cada tratamento. No entanto, esses critérios podem ser definidos entre alunos e professor. Caso não seja possível realizar a medição no fim de semana, considerar o próximo dia útil ou medir a cada dois dias para manter um padrão. Esse momento do experimento é uma oportunidade para o docente discutir com os discentes que a comparação entre os

experimentos precisa ter critérios equivalentes. Por isso, os quatro grupos terão que utilizar os mesmos padrões, ou seja, o mesmo protocolo (design experimental), definido antes do experimento.

Para realização do experimento é preciso rotular os potes transparentes com a cor e tipo da lâmpada. Em seguida, um chumaço de algodão deve ser colocado em cada pote junto com seis sementes de feijão. As sementes devem ser regadas diariamente ou em dias intercalados, dependendo da umidade do algodão; com o auxílio de uma seringa. Importante manter a sala o mais escura possível, pois exposição de luz branca por tempos prolongados pode afetar o experimento. Evite permanecer mais de um minuto fora da “câmara” construída. Nessa fase de investigação foram propostas três aulas pois na primeira aula os alunos em conjunto com o professor discutirão sobre as hipóteses que serão levantadas, na segunda aula os experimentos serão confeccionados juntamente com as tabelas de anotações. As Tabela 4 e 5 são sugestões para tabulação dos dados observados para elaboração dos gráficos.

Tabela 4- Modelo de tabela para registro das informações sobre as sementes germinadas

Dias/ nº sementes germinadas	Escuro	Vermelho	Verde	Branco	Azul
1º					
2º					
3º					

Tabela 5- Modelo de tabela para registro de informações sobre o desenvolvimento das plântulas

Cor/ Comprimento do caule	Planta 1	Planta 2	Planta 3	Média	Desvio
Escuro					
Vermelho					
Verde					
Branco					
Azul					

Os resultados desse experimento indicam que no tratamento com luzes de Led a germinação total das sementes ocorreu no 3º dia (72 horas), sendo que no primeiro dia não houve germinação, no segundo dia todas as

sementes do tratamento escuro e luz verde haviam germinado (Figura 3). Comparando com o experimento em luzes incandescentes, os resultados foram semelhantes, com a luz verde e tratamento escuro possibilitando a completa germinação das sementes após 48h. Isso demonstra o espectro de luz verde (500-580nm) estimula a germinação, por simular um ambiente escuro por não alcançar a frequência necessária para a germinação, visto que a semente do feijão é fotoblástica. Os pigmentos que mais promovem a germinação e crescimento são aqueles que absorvem a luz azul e vermelha. O fitocromo que é um pigmento fotorreceptor proteico absorve luz de forma mais abundante na região do vermelho e vermelho-distante, porém também absorve luz azul, mediando inúmeros aspectos no desenvolvimento vegetativo e reprodutivo.

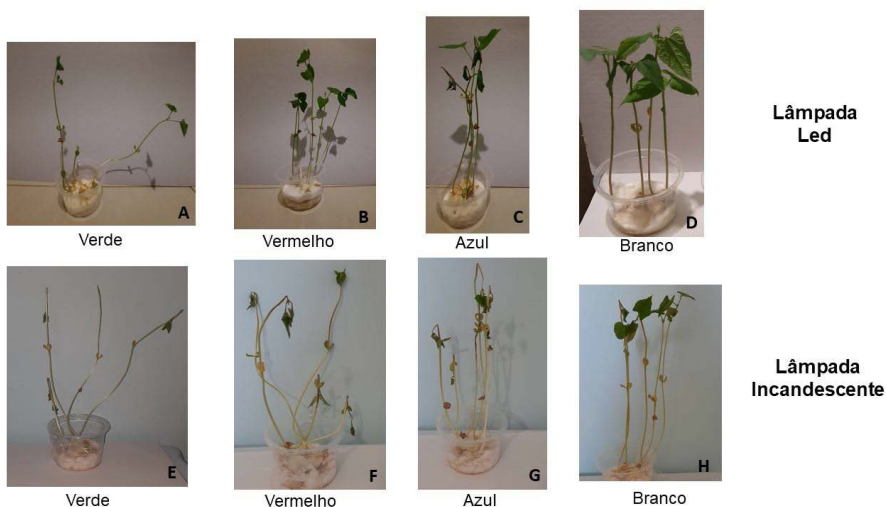
Figura 3- Gráficos da germinação. A. Germinação com a utilização da luz Led. B. Germinação com a utilização da luz incandescente. Fonte: elaborado pelos autores



Já em relação ao desenvolvimento da plântula nas luzes incandescentes o alongamento do caule foi maior em todos os espectros de luz na lâmpada incandescente, provavelmente pela adição de temperatura que a própria lâmpada proporciona (Figura 4). Já nas luzes Led os maiores comprimentos do caule estão presentes nos espectros azul (400-500nm) e vermelho(660nm) e os menores comprimentos no espectro branco (450-560nm). Lazzarini et al. (2017) afirmam que “a absorção, pelas plantas, da luz azul e vermelha, emitidas por lâmpadas LED, gira em torno de 90% da luz emitida e indica que o desenvolvimento das plantas e a sua fisiologia são fortemente influenciados por essas cores e comprimentos de ondas específicos” (LAZZARANI et al., 2017, p.138). Além disso, a luz azul influencia no desenvolvimento de cloroplastos nas células e na síntese de clorofila e a luz vermelha possui um espectro de luz próximo a absorbância máxima dos fitocromos (LAZZARANI et al., 2017).

Em relação à aparência das plântulas nas luzes, a luz de LED pareceu ser mais eficaz, pois permitiu que as folhas permanecessem firmes e não murchas como nas incandescentes, apesar do comprimento do caule não ter alcançado o mesmo tamanho que as incandescentes (Figura 4). A distância da luz até a planta foi de 15 cm em ambas as luzes. Isso indica que as lâmpadas incandescentes esquentaram o cultivo enquanto as lâmpadas Led apresentaram um melhor desempenho, pois consomem menos energia e liberam uma menor quantidade de calor (LAZZARANI et al., 2017). Esse momento, pode ser uma formidável oportunidade para o docente relembrar as hipóteses levantadas pelos alunos em relação a eficácia das lâmpadas Led *versus* incandescentes.

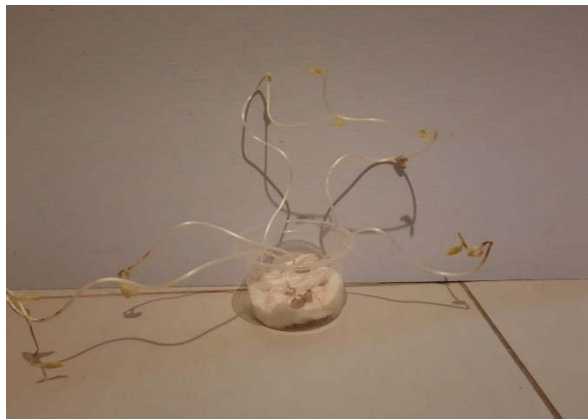
Figura 4- Resultado do desenvolvimento da plântula. A. B .C e D- lâmpada Led. E. F. G e H- Lâmpada incandescente.



Fonte: elaborado pelos autores

Quanto ao tratamento “no escuro”, que representa o grupo controle, as partes aéreas ficaram estioladas, ou seja, possuem hipocótilos longos, ápice no formato de gancho e as folhas não expandidas possuem uma coloração amarela pálida (Figura 5). Nesse momento, o professor pode abordar a atuação de alguns hormônios vegetais, como a giberelina que promove o alongamento do hipocótilo numa escala maior no escuro (TAIZ & ZEIGER, 2017).

Figura 5- Resultado do tratamento na ausência de luz (grupo controle).



Fonte: elaborado pelos autores.

Portanto, percebe-se que as potencialidades que a questão norteadora “A cor da luz interfere na velocidade de germinação das sementes?” são inúmeras. Possibilitando ainda, que para a última aula da fase de investigação, haja integração entre os docentes da área de biologia, física e matemática. Sendo a interdisciplinaridade, como já citado anteriormente, um dos pilares da BNCC. Assim, através dessa atividade investigativa os alunos podem expressar os fenômenos da natureza com a utilização da linguagem matemática.

É importante salientar que as atividades investigativas não são caracterizadas apenas pela proposição de uma resolução de problema. Pelo contrário, Carvalho (2018, p. 772) ressalta como característica de um bom problema para atividades investigativas, propiciar “condições para que os conhecimentos aprendidos sejam utilizados em outras disciplinas do conteúdo escolar”. Desse modo, as atividades propostas por nós visam a mobilização dos alunos para o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais na vida dos educandos, e não apenas a execução de uma atividade didática.

Fase da conclusão

Tabela 6- Detalhes das atividades da fase conclusão

FASE DA CONCLUSÃO	
Questão norteadora:	A luz influencia no crescimento? De que forma?

Objetivo específico:	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a importância da luz na germinação e crescimento da planta em cada fase do crescimento; Reconhecer qual espectro de luz é mais eficaz.
Habilidades a serem desenvolvidas:	<ul style="list-style-type: none"> Observar as evidências após coleta dos dados; Interpretar dados; Inferir e concluir sobre os dados apresentados qual modelo de lâmpadas e quais luzes foram mais eficazes.
Conteúdo programático:	<ul style="list-style-type: none"> Análise de dados; Etapas da fotossíntese; Espectros da luz solar.
Materiais didáticos:	<ul style="list-style-type: none"> Registros das observações (tabelas, gráficos e fotografias); Plântulas germinadas.
Tempo:	1 aula (45min)
Encadeamento das atividades	A partir dos dados coletados, os alunos discutirão qual o melhor tipo de lâmpada de acordo com os resultados e qual o melhor espectro de luz para o crescimento da planta. Espera-se que cheguem à conclusão de que a luz de LED é mais eficiente e econômica, por proporcionar plantas mais robustas com folhas mais vistosas e que as luzes azul e vermelha foram as que colaboraram com um melhor crescimento da plântula. Além disso, o grupo controle, que ficou totalmente no escuro, também cresceu e se desenvolveu, provando que a semente germina mesmo na ausência de luz, sendo fotoblástica, porém se desenvolve com características próprias da ausência de luz., como mencionado anteriormente e comprovado seu crescimento, mesmo que sem as folhas de cor verde e caule estiolado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos conclui-se que a luz verde tanto na lâmpada led como na incandescente estimula a germinação de *Phaseolus vulgaris*. No entanto, em relação ao desenvolvimento da plântula os espectros de luzes vermelho e azul foram o que atingiram os maiores comprimentos do caule, por fim, a semente de feijão é fotoblástica neutra pois germinam tanto na presença como na ausência de luz. Portanto, a lâmpada led possui um desempenho melhor e pode ser utilizada no cultivo *in vitro* pois possui vantagens diferentes das demais fontes de luzes como, por exemplo, consomem menos energia, não liberam calor e são mais longevas.

Durante a SDI, o aluno perceberá a importância da luz durante a fotossíntese, usando principalmente os espectros de luz azul e vermelho, conforme a etapa de crescimento. diferença dos espectros de luz, pois o espectro vermelho estimula o crescimento do caule, a produção de clorofila. O espectro azul estimula o crescimento radicular e a fotossíntese de forma mais intensa, portanto ambos os espectros são necessários para o crescimento pleno da plântula. Diante disso, percebe-se que SDI, como a

apresentada aqui, tem um potencial para promoção da alfabetização científica, contribuindo assim para atenuação da cegueira botânica.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Renata FM; SILVA, Cibelle Celestino. A abordagem histórico-investigativa no ensino de Ciências. **Estudos avançados**, v. 32, p. 97-110, 2018.

BARRA, V.; LORENZ, K. M. Produção de materiais didáticos de ciências no Brasil, período: 1950 a 1980. **Ciência e Cultura**, v.38, n.3, p.1970-83, 1986

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>.

CARVALHO, A.M.P. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: cengage learning 1 (2013), 1-19.

_____. (2018). Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 18(3), 765-794.

DE BRITO, Liliane Oliveira; FIREMAN, Elton Casado. Ensino de ciências por investigação: uma proposta didática “para além” de conteúdos conceituais. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 5, p. 462-479, 2018.

FREITAS, M.F; MAIA, M.C.H; MAIA, ADOLPHO, P.A; MARTINS, F.C. O uso pedagógico do aplicativo Word Cloud como ferramenta tecnológica de incentivo a leitura e escrita. **In: IV Congresso Nacional de Educação CONEDU**, 2017.

LAZZARINI, L.E.S; PACHECO, F, V; SILVA, S.T; COELHO, A.D; MEDEIROS, A.P.R.M; BERTOLUCCI, S.K.V; PINTO, J.E.B.P; SOARES, J.D.R (2017). Uso de emissores de luz (Led) na fisiologia de plantas cultivadas-revisão. **Scientia Agraria Paranaensis**, 16(2), 137-144.

MANTOVANI, F.L.; SOUZA F.L.; CASEMIRO J.L.A.; MAIDANA J.G.; ASSIS, L.A.F.; MARTINS, M.T.; VENTO P.E.V.; LOVAGLIO U.S.; ASSIS J.C.; TOWATA N, Scarpa D.L, Ursi, S (2016). Sequência didática Mata Atlântica- Restinga. In: **Ensino por investigação: Sequência didática “Mata Atlântica- Restinga”**. São Paulo: Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, V.B; FERREIRA, M.C.S; COSTA, I.A.S; SOUZA, G.P.V. Ensino investigativo como aliado no estudo da botânica: um relato de experiência. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.16, n.2, p.630-640, 2021.

PEDASTE, M; MAEOTS, M; SIMAN, L.A; JONG, T; RIESEN, S.A.N; Kamp, E.T; MANOLI, C.C; Zacharia, Z.C; TSOURLIDAKI, E. Phases of inquiry-based learning: Deefinitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14 (2015), 47-61.

REIS, L.T; BEVILACQUA, G.D; SILVA, R.C. Ensino de ciências por investigação: contribuições de artigos de bases de dados abertas para a práxis docente. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v.12, n.3, p.23, 2021.

SALIM, D.R. A etnobotânica como instrumento pedagógico para ensino de botânica na educação básica. **Brazil Journal of Development**, v.7, n.6, p.62306-62315, 2021.

SCARPA, D.L; CAMPOS, N, F. Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação. **Estudos avançados**, v.32, n.94, p.25-41, 2018.

TAIZ, L; ZEIGER, E. **Fisiologia vegetal**. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

URSI, S; BARBOSA, P.P; SANO, P.T; BERCHEZ, F.A.S. Ensino de botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. **Estudos avançados**, v.32, n.94, p.7-24, 2018.

WANDERSEE, J.H; SCHUSSLER, E.E. Preventing plant blindness. **The American Biology Teacher**, v.61, n.2, p.82-86, 1999.

ZOMPERO, A. F; LABURÚ, C.E; Vilaça, T (2019). Instrumento analítico para avaliar habilidades cognitivas dos estudantes da educação básica nas atividades de investigação. **Investigação em Ensino de Ciências**, 24(2), 200-211.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A PERSPECTIVA BIOCÊNTRICA E NOVOS MODOS DE VER E VIVER A EDUCAÇÃO

AUREA LUCIA CRUZ DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia, professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE, e-mail: aurea.cruz@uece.br

ANA MARIA CRUZ DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia, Pós Graduada em Psicopedagogia e Educação Biocêntrica pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, e-mail: ammariluz@gmail.com

ALEXSANDRA MARIA SOUSA SILVA

Doutora em Psicologia pela UFC, professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE e professora de Psicologia da Faculdade Luciano Feijão (FLF), Sobral-Ce, e-mail: alexsandramss88@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresentará um relato de experiências com educação, em escolas do município de Canindé-Ceará. Consoante com essa perspectiva, partimos de uma paradigma pautado na conexão com a vida, onde o humano é visto como um ser relacional, ecológico e cósmico. Nesse sentido que buscamos construir um novo olhar, pintar com uma nova cor os caminhos da educação e propor a Educação Biocêntrica como facilitadora dessas mudanças. O objetivo é refletir sobre as contribuições da perspectiva biocêntrica para novos modos de ver e viver a educação. Diante disso foi possível aprofundar a categoria afetividade a partir da teoria de Wallon, discutir a dimensão das emoções e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem. Isso nos levou a considerar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e considerar também o elemento da motivação para aprendizagem em sala de aula, a aproximação entre professor e estudantes, assim como a importância da relação família e escola. Por fim, concluímos que a Educação Biocêntrica é uma educação para a vida que contribui para uma alteração prazerosa no estilo de vida, a partir do desenvolvimento como pessoa.

Palavras-chave: Educação Biocêntrica, Afetividade, Educação

INTRODUÇÃO

Este trabalho mostra a educação biocêntrica como uma proposta para estabelecimento de vínculos afetivos no cotidiano escolar, trata-se de um relato de experiência sobre educação biocêntrica. Tudo teve início quando cursei Psicopedagogia e comecei a pesquisar sobre a expressividade da questão afetiva em sala de aula. Sou professora e a cada dia percebia em meu trabalho atuando como docente, o quanto os alunos demonstram a falta de vínculos na escola, principalmente nos dias atuais quando a tecnologia se encontra presente em todos os espaços.

A ideia surgiu ao iniciar o Curso de Especialização em Educação Biocêntrica no qual, a partir da convivência com pessoas que tinham uma linha de pensamento semelhante ao meu, dei asas aos meus pensamentos e concretude da vivência em sala de aula. A partir de leituras, pude perceber que esse tema muito me interessava e decidi, então, continuar meu trabalho, fazendo um paralelo com os princípios da Educação Biocêntrica.

Uma nova luz chegou à minha vida através do Curso de Educação Biocêntrica e fez com que eu refletisse sobre minha prática pedagógica e minha vida pessoal, e desde então, compartilho o que aprendi com os professores com os quais trabalho, na esperança de facilitar para eles uma vida mais feliz e saudável e disseminar esta proposta de educação para a vida. Apresentamos a Educação Biocêntrica, como a educação do viver uma educação humanizada em que o estudante é a prioridade mesmo com toda sua complexidade, suas especificidades, limitações, dificuldades e contextos de vidas e que ressalta em primeiro lugar o Ser, o ser humano em sua completude, buscando ver e ouvir o que está mais escondido nos educandos para ajudá-los a minimizar suas dificuldades, seja no processo de aprendizagem ou de relacionamentos, qualquer que seja a necessidade existente no âmbito educacional a Educação Biocêntrica está dando sua contribuição como um suporte por meio do Princípio Biocêntrico, colocando suas definições e apresentado uma proposta de atuação em sala de aula atuante.

A Educação Biocêntrica busca o desenvolvimento otimizando potenciais de vida e a expressão de uma identidade relacional e amorosa. Podemos dizer, de forma mais clara, que a Educação Biocêntrica é a conexão com a vida do homem racional, ecológico e cósmico, trabalhando de dentro para fora, respeitando o tempo de cada pessoa. Conforme Cavalcante (2006, p. 32):

A educação biocêntrica é a educação do viver, onde o educando, aprendendo não somente pelo cognitivo, mas também pela percepção, pelo sensorial, pela intuição, enfim, pelo vivencial onde a consciência incorpora-se ao âmbito da emocionalidade e o mundo afetivo do educando, passa a ser o que move a aprendizagem.

A prática da Educação Biocêntrica, portanto, propicia uma mudança existencial de paradigmas e uma nova maneira de ver o mundo e de se comportar nele. Podemos abandonar o antigo paradigma antropocêntrico e assumir como essência de vida um Princípio Biocêntrico, que considera a Vida como valor supremo e como manifestação do Sagrado.

Educação Biocêntrica é uma tendência evolucionária que visa à integração do indivíduo orientada por sua autoconsciência constituída em suas relações altruístas, criando assim as condições para o desenvolvimento e expressão de suas potencialidades instintivas estimuladas por sua vinculação com a vida, que é retratada em sua relação consigo, com o outro e com o meio. Desperta para isso, a expressão do ser, através de seus instintos originais e gregários determinados biologicamente, notadamente sufocados e condicionados pela cultura da dissimulação, do disfarce dos sentimentos e dissociação do corpo, identificadas nas relações dicotômicas vividas na era moderna. (...). Educação Biocêntrica, tem como referencial imediato, a vida, assumindo o Princípio Biocêntrico como paradigma fundamental, inspirado nas leis universais que conservam os sistemas viventes e que fazem possível sua evolução. Tudo que existe no universo, seus elementos, astros, plantas, animais, incluindo o homem, são componentes de um sistema maior: o universo existe porque existe a vida. (CAVALCANTE, 1993)

Entendemos que a Educação Biocêntrica acontece de forma vivencial e estabelece relações harmônicas entre a vida e o conhecimento institucional e os desafios do dia-a-dia. Podemos compreender, ainda, que aprender a conviver nos remete a ideia de meios modernos de comunicação e aproximação das pessoas. Nesta perspectiva, contempla e enfatiza a aprendizagem para a convivência saudável. Vale ressaltar, que é muito importante e que nos dias atuais estas atitudes precisam ser resgatados aparecerem à tona, vir para as escolas por meio de uma Educação Biocêntrica, são os valores tais como a compreensão mútua, a solidariedade, o entendimento entre outros.

Com isto, queremos enfatizar que a falta desses valores éticos à educação fica comprometida, ocasionando principalmente um mal estar, para alunos, professores, as famílias e a sociedade como um todo que são carregados, me refiro, a influencias do que se ver por exemplos não éticos. É importante considerar que é tempo de refletir sobre que valores e estamos ajudando no processo de construção de seres humanos para a formação e qualificação dos nossos educandos. Para construirmos esse entendimento devemos nos unir com o mesmo objetivo, buscar na Educação Biocêntrica uma educação humanizada que valoriza o ser humano em toda sua complexidade que busca descobrir as potencialidades do educando. Nas palavras de Rolando Toro (1993, p. 02):

O paradigma biocêntrico tem por princípio de alusão imediata a vida em todas as suas extensões, inspiradas na conexão com o universo. Portanto, abarcam em seus pressupostos as dimensões sociais, antropológicas, culturais e a complexidade que atravessa as interconexões numa abrangência relacional.

A Educação Biocêntrica tem uma função muito especial, que é buscar no ser humano, ou melhor, dizendo proporcionar a descobrir a parte sã das pessoas do educando despertando o educando para acreditar e valorizar as suas qualidades e acima de tudo ver o educando como um ser pensante que tem sentimentos que é capaz de aprender diante de todas suas dificuldades.

METODOLOGIA

O cenário desse relato foi uma experiência vivenciada como professora em escolas públicas do município de Canindé que fica localizado no estado do Ceará, região nordeste do país. Para fortalecer o aporte teórico e científico foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que de acordo Gil (2008) vem a ser todo estudo já publicado em livros, revistas, anais de eventos e artigos científicos. A metodologia trata-se de um trabalho de cunho qualitativo.

Para Minayo (2001, p.14): a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa qualitativa possui um caráter exploratório e provoca uma maior reflexão, possibilitando analisar os resultados de forma sensível. Ainda, em

conformidade com Segundo Gil (2008) a pesquisa qualitativa proporciona maior entendimento e busca analisar os fenômenos.

Assim, tem como embasamento, observações, entrevistas que foram realizadas através de um relato de experiência e trabalhos desenvolvidos, atuando como coordenadora pedagógica das escolas públicas no município de Canindé, onde apresentei a Educação Biocêntrica por meio de vivências, reflexões, movimentos, vínculos e afetos.

O projeto teve duração de um ano, foi uma experiência significativa e foi referência para outras escolas. A coleta de dados dos registros do projeto, foi um diário de campo, onde foram apontadas todas as informações pertinentes ao contexto de todo o desenvolvimento do projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, queremos apresentar os resultados e discussão, desde a experiência de auto-descoberta como através das experiências vivenciadas posteriormente, na minha profissão como Educadora Biocêntrica. Tive a oportunidade, durante o período do curso, de estar desenvolvendo atividades com professores, atuando como coordenadora pedagógica de algumas escolas da zona rural do município de Canindé – Ceará.

Descobrimo-me educadora biocêntrica.

Quando criança, estudei em uma escola localizada na zona rural do município de Canindé até a quinta série. Repeti de série várias vezes porque a professora havia estudado somente até a quinta série, ou seja, a mesma série que ensinava. Depois deste período, fui estudar em uma cidade vizinha e fui morar com uma senhora, pois meus pais continuaram morando na zona rural. Nesta casa, eu tinha que fazer trabalhos domésticos e tinha que ser boazinha e ter bom comportamento.

Eu estudava na CNEC – Centro Educacional São Francisco onde consegui uma bolsa de estudos integral e onde terminei o ensino fundamental. Foi um período difícil e, depois de algum tempo, não pude mais ficar lá. Fui então para a casa de outra pessoa para concluir o ensino fundamental. Depois de alguns anos minha família foi morar em Fortaleza e realizei o Ensino Médio no Colégio Liceu do Ceará, e no Colégio Anchieta (o científico). Estudava e trabalhava no Hospital Luís França. Quando terminei o ensino

médio me casei e vim morar em Canindé, e aqui não tinha universidade motivo pelo qual fiquei muito tempo sem estudar. Fui trabalhar em comércio.

Depois de alguns anos voltei a estudar novamente e cursei o Pedagógico. Neste curso descobri muitas coisas que eu tinha guardado em mim, me identifiquei com as disciplinas, com meus professores e, quando fui fazer o estágio em sala de aula, gostei muito da relação com os alunos, era uma felicidade saber que tinha a oportunidade de ajudá-los em suas dificuldades e ainda aprendendo junto com eles. Foi então que descobri que queria mudar de profissão, deixar o comércio, e então, fiz meu curso universitário pela UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú. Enquanto fazia o Curso de Graduação fiquei trabalhando no CAIC - Centro Integral de Apoio à Criança e ao Adolescente, por dois anos, como professora contratada. Depois passei num concurso para o município de Canindé, como professora.

No ano de 2004 fui convidada para trabalhar na coordenação de uma escola em sistema de cogestão. Foi uma experiência gratificante, pude mostrar meu trabalho e empenho com a educação. Em 2006 recebi outro convite para trabalhar na coordenação pedagógica de escolas na zona rural, fazer parte da rede 21, na qual todas as escolas do município são agrupadas em polos. São 21 pólos integrados à secretaria de educação do município de Canindé. Em cada pólo existe uma escola de referência, e a esta, outras escolas que são agregadas. Eu acompanho dez escolas, dois C.E.I.s. (Centro de Educação Infantil) e seis EJAs (Escola de Jovens e Adultos), ainda fazemos parte do conselho escolar.

É um trabalho muito cansativo e, ao mesmo tempo, gratificante, pois as escolas localizadas na zona rural são muito carentes de conhecimentos, e como em minha trajetória de vida venho de escolas da zona rural, me identifico com esta realidade e atualmente estou trabalhando na mesma escola em que estudei. Vejo essa necessidade e também quero contribuir com o meu conhecimento e minha experiência de vida.

Viajo de moto para fazer as visitas e, às vezes, no inverno, é necessário dormir na localidade. Quando cheguei à zona rural, uma coisa chamou minha atenção: eu perguntava às crianças sobre o nome de sua escola e elas não sabiam, perguntava aos professores, também não sabiam, fiquei pensativa, porque estamos vivendo um bombardeio de informação, os educadores não estão se preocupando com o essencial: sua história, a história de sua escola, da sua comunidade.

Pensando assim, escrevi um projeto para resgatar a história do nome de cada escola que faz parte do pólo 17 e posteriormente a história do nome

da comunidade e assim por diante. Essa experiência piloto foi um sucesso. Trabalhei muito, envolvi todas as disciplinas para que os educadores se envolvessem também. Ainda no mesmo ano, em 2006, pude desenvolver um projeto de crescimento pessoal e espiritual, não obtive muitos resultados porque as pessoas ainda não estavam preparadas para essa formação.

São muitas as carências de aprendizagem dos alunos e dos professores, em todos os aspectos. Existem professores que fizeram o ensino fundamental I à distância, o fundamental II pelo projeto, e eu sei que eles sentem muitas dificuldades em desenvolver os trabalhos pedagógicos, mas partimos da visão de Freire (1996, p. 102) “Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”.

Às vezes, fico pensando em quantas crianças foram e ainda, são vítimas de pessoas. Refiro-me a professores despreparados. Quando utilizo este termo, quero dizer no sentido de não ter uma preocupação com sua formação. Estou de acordo com as palavras de Freire, quando diz que:

O professor que não leva a sério a formação, não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe...” “A disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos...” (FREIRE, 2006)

Seguindo com esta ideia, ressaltamos abaixo, para melhor esclarecer o que estamos abordando sobre formação de professores e crianças que necessitam de uma atenção no processo de aprendizagem. Como referência segue a citação Celso Antunes (2005),

Ao vermos uma criança rebelde, implicante, mandona, costumamos afirmar que essa criança possui mau caráter e costumamos pensar também que não é possível ser feito nada para mudá-la. É um engano. O caráter de uma pessoa é construído aos poucos, por meio de sua interação com o meio e com os outros. O “bom caráter” tem muito pouco de estrutura genética... a educação é tudo, o resto, é quase nada. (ANTUNES 2005),

Esse é um exemplo entre tantos outros que ainda acontecem na educação brasileira, especialmente nas Escolas localizadas na zona rural, que posso falar, por ser minha realidade, onde estou trabalhando e vivenciando o caminhar da educação, e também ajudando tanto ao professor como ao aluno com uma visão biocêntrica, como educadora biocêntrica. Onde, que é

lá, me refiro lugar localizado no Pé do Pé-da-Serra, onde estou aprendendo muito e compartilhando também a geração de conhecimento com os que estão mais precisando, digo ainda que as crianças têm fome do conhecimento, de atenção, afetividade etc. Você ganha força, coragem e confiança a cada experiência em que enfrenta o medo. O Professor precisa acreditar no seu potencial como agente transformador, é preciso ousar, superar o medo e confiar que é possível construir uma educação mais humanizada. Viajando para as escolas da zona rural, vivenciando com eles (professores, alunos e comunidade) percebo as dificuldades materiais e humanas.

Num tempo em que a aparência vale mais que a essência e a competição impera nos relacionamentos, é imprescindível falar com nossas crianças de companheirismo, amizade e amor. Num tempo em que os valores que devem nortear a vida em sociedade são progressivamente esquecidos. (CHALITA, 2005, p. 23)

A educação, em minha visão, se encontra sem rumo, está como um carro sem direção, ou seja, sem rota definida, depende do (motorista) governo, porque cada governo que entra muda tudo ou quase tudo que o outro governo anterior construiu, assim também vai depender se for oposição, e as crianças ficam nesse jogo sendo a bola, mas num jogo sem trave sem gol, sem objetivo.

Nessas minhas viagens e dificuldades superadas tenho Paulo Freire como a luz que ilumina minha mente, minhas decisões, o que devo falar quando eu chegar às escolas e lá encontrar os problemas, saber ouvir, para melhor compreender e procurar solucionar, juntamente com o professor e aluno.

Acreditando que a educação é a única forma de libertação, quero levar sempre comigo a mensagem de Paulo Freire (2000, p. 102): “Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”. Essa visão de educação libertadora contribui para um trabalhar com alegria, entusiasmo e levar ajuda ao professor e às crianças que esperam e necessitam pela boa vontade minha e de outros educadores.

Atualmente, sou graduada em Pedagogia, com habilitação na disciplina de Biologia, com Pós-graduação em psicopedagogia e estou atualmente finalizando, com esta monografia, o curso de especialização em educação biocêntrica, que foi o de melhor que já aconteceu em minha vida. mudei muito depois que entrei nesse curso, e cada dia que passa acredito mais na

força do universo que conspira ao meu favor e a favor de todo movimento de vida e me ajuda a realizar a minha missão aqui neste planeta.

Relatos das experiências vivenciadas como Educadora Biocêntrica

Tudo teve início no ano de 2007, quando estávamos participando da semana pedagógica – preparação de planejamentos iniciais para o período letivo do novo ano que iniciava. Na ocasião, pedi aos educadores para descrever o que era educação para eles. Queria conhecer um pouco de suas experiências suas ideias, e assim, contribuir para uma mudança que acredito ser urgente na educação. Decidi então, socializar com eles, os professores, algumas experiências e momentos de gratidão que aprendi com a educação biocêntrica, nos momentos que nos encontrávamos para os estudos e trabalho. De acordo com uma citação de Rubem Alves, “compartilhar os saberes torna o professor inesquecível”.

O trabalho foi realizado em dupla para melhor possibilitar a troca, a socialização das ideias. Ao final da produção dos textos recebi-os, e falavam de muitos tipos de educação e o que me chamou mais à atenção foi esse, pois fala da educação humanizada com afetividade, as necessidades essenciais do ser humano, a mudança de mentalidade, ou seja, a educação biocêntrica inserida quase em sua totalidade. É importante salientar, que os envolvidos neste trabalho, são educadores que atuam na zona rural do município, e podemos perceber nos depoimentos, relatos que lá, naquela localidade, que por muitas vezes fica até esquecida, por ser de difícil acesso, está a educação biocêntrica.

Seguem relatos de professores sobre o conceito de educação. O professor C acredita que “A educação é a mudança de mentalidade, assim quando o ser humano está nesta etapa, com certeza o modo de vida será bem desenvolvido”. Nesse sentido, os discursos do professor A e B afirmam, respectivamente:

A Educação serve principalmente para humanizar as pessoas, pois precisamos entender a situação em que o outro se encontra, é necessário estar bem par que as pessoas com quem convivemos possam sentir-se bem com vida (PROFESSOR A)

Ser educado é ser livre para expressar seus conhecimentos e sentimentos. Quando as necessidades básicas do ser - humano são negadas, é através da educação que ele pode adquirir seus direitos procurando falar para que possa resolver o seu problema (PROFESSOR B).

A partir dessas visões podemos analisar como a educação é um processo reconhecidamente humano, necessário e complexo. Aparece relacionada não só ao acúmulo de conhecimento e informações, mas à satisfação das necessidades, ao desenvolvimento humano e a nossa necessidade de ao sentirmo-nos bem com a vida.

Dentre as experiências foi marcante o Projeto: “Educação se faz com ação”, onde partimos do princípio: escola + comunidade = educação valorizada. Este projeto surgiu da necessidade de trabalhar na escola a congruência da teoria com a prática, pois o que percebemos na educação é que muito se diz e pouco se faz, quando me refiro a esta frase, quero dizer que os discursos não condizem com a realidade vivenciada.

Ressalto, ainda, que quando eu pensei no projeto, teria que ser um projeto diferenciado, onde os professores não vissem como “MAIS UM”, pois esta frase “mais um” é o que escutamos muitas vezes, isto ocorre, por muitos fatores dentre eles, citamos as cobranças, exigências de trabalhos que deixam os educadores sobrecarregados e angustiados, sem ter um suporte para ajudá-los. São muitos projetos para serem desenvolvidos com objetivos diversos, sem um vínculo único. Sabemos que na educação, em linhas gerais, temos a Lei de Diretrizes e Bases 9.394, de 20/12/96, estabelece no artigo 1º que “a educação abrange todos os processos formativos família, trabalho, movimentos sociais, organizações da sociedade, manifestações culturais”. Ainda, no artigo 2º estabelece:

Que a educação é um direito de todos e um dever do Estado; deve ser baseada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade; e deve proporcionar uma preparação plena para a cidadania e o trabalho. O artigo 12 estabelece os deveres da escola; o 13, os deveres do professor, e o 14, a gestão democrática da escola.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13/07/1990, também trata do assunto, *nos artigos 53 a 58 (direito à educação; deveres do Estado; deveres dos pais; atuação do Conselho Tutelar; política de inclusão).*

Tendo em vista, todos estes pressupostos, em que se refere à legislação na educação e ainda, outros que não cabe agora ressaltar, temos também outras diretrizes a seguir e trabalhos da SME – Secretaria Municipal de Educação, que deveriam estar congruentes em todos os aspectos, ou seja: trabalhar toda a legislação pertinente com os projetos exigidos do MEC, mais de forma conjunta.

De acordo com as conversas informais que obtive com educadores, senti a necessidade de desenvolver um projeto, que não saísse do foco de trabalho e de normas que devemos cumprir, mas que, no entanto, fosse construtivo no âmbito educacional, profissional e pessoal, pois acredito ser este o caminho para se chegar a aos objetivos implementados na educação.

Este trabalho foi realizado a partir de uma reunião em um planejamento mensal realizado em uma escola pública na zona do município de Canindé-Ce. Na reunião abordamos o tema “a aprendizagem, e como acontece o seu desenvolvimento”. Aproveitando a oportunidade do tema de estudo, pedi aos educadores para então responderem a um questionário escrito que fazia parte de um trabalho de Especialização em Educação Biocêntrica. Então distribuí o questionário a cada educador que respondia conforme seu entendimento. Ao entregar os questionários pedi que não era necessário se identificar, para que os mesmos ficassem bem descontraídos e respondessem realmente suas verdadeiras intenções.

Apresentamos a seguir uma dinâmica que foi trabalhada em um dos encontros com educadores na semana pedagógica. Vivenciando a dinâmica do anjo, a qual foi ministrada por Ruth Cavalcante no dia 03/06/2007, em uma maratona da Educação Biocêntrica, no espaço da Cássia, na praia da Taíba em Fortaleza – Ceará-Brasil. Esta dinâmica foi realizada no dia 13/06/2007, no período da manhã, na Escola de Ensino Fundamental Francisco da Cruz Uchoa, na localidade de São Serafim, no distrito de Capitão Pedro Sampaio, no município de Canindé, estado do Ceará. Estávamos reunidos, Professores e Agentes Comunitários de Saúde para desenvolvermos um projeto sobre a dengue, pois o lema da escola é: “escola + comunidade = educação valorizada”. Por isso é que estavam pessoas da saúde e da educação reunidos.

Foi desenvolvida a dinâmica do anjo ministrada por mim, iniciamos com a roda, de olhos fechados exercitamos a respiração por três vezes, buscando a conexão com o Eu Superior. Enquanto os participantes estavam de olhos fechados, passei para dentro da roda e fiz uma roda menor com anjos desenhados em cartolina, em cada anjo estava escrito o nome de cada participante, coloquei-os virados com o nome para baixo, em seguida pedi aos participantes que caminhassem observando os anjos, pois pareciam iguais, mas não eram, e quando simpatizassem com um anjo, o pegassem e não mostrassem o nome a ninguém. Agora, pedi para sentarem e falarem o nome do seu protegido na construção do projeto e no se desenvolvimento. Foi legal e houve muitas surpresas. Observei os olhares quando viam o nome de seus amigos, para a sua surpresa tinha um nome escrito de um amigo ou

desejo de amizades. O objetivo dessa dinâmica era desenvolver o companheirismo e parcerias entre pessoas da saúde e pessoas da educação.

Ao final do projeto, elaboramos um relatório do planejamento e as fotos da culminância do projeto no qual conseguimos reunir professores, estudantes, representantes da Secretaria Municipal da Educação e os alunos do ensino fundamental e do ensino médio, ACMS (Agentes Comunitários de Saúde), representante rural FNS (Fundação Nacional de Saúde) do município, representantes da FNS da sede do município e ainda representantes do Ensino Médio Rural, comunidade em geral. A culminância do projeto aconteceu nas dependências da igreja local, por motivo de espaço, considerando o quantitativo de participantes do projeto.

A afetividade para Educação Biocêntrica

Para iniciar esta temática, onde situa a afetividade para a Educação Biocêntrica, se faz necessário contextualizar, apresentando o conceito de afeto. Segundo Santos, Xavier e Nunes (2008, p.97) a palavra afeto tem origem latina, *affectus*, tem como significado tocar, conquistar. De acordo com os autores, quando o ser humano recebe um afeto de maneira mais árdua, o afeto se transforma em emoção, que essa por sua vez é vista como uma ponte para os ditos sentimentos, que conforme demonstrado por eles, são um aperfeiçoamento das emoções. E é por meio desses elementos que se pode vir a compreender como o convívio e estabelecimentos de relações, sejam elas positivas ou negativas, e interferem no desenvolvimento humano.

Em complemento, e ainda para dar suporte teórico ao tema, de acordo com Abbagnano (1998) a palavra afeto refere-se ao conjunto de atos e atitudes como a paixão, a inclinação, a proteção, o apego, gratidão, entre outros, e de maneira geral, podem caracterizar preocupação e cuidado com o outro.

Pombo (2011) define que a palavra afeto pode ser entendida como afeição, paixão, amor, inclinação, amizade, apego e dedicação. Ainda, conceituando afeto, vimos também que no Dicionário Técnico de Psicologia, Cabral e Eva (2006) afirmam que a palavra afeto é definida como sentimentos ou emoção associada a ideias.

Aqui, apresentamos um aporte de conceitos, fazendo um percurso sobre o significado da palavra afeto, entretanto, não queremos somente mostrar a conceituação, pois estas informações poderão ser coletadas em vários documentos, artigos e outros, no entanto, objetivamos aqui, contextualizar

estes aspectos introdutórios sobre o afeto com a nossa pesquisa, e ainda, relacionar com a Educação Biocêntrica. Qual a significância nesse cenário? Para tanto, é importante mencionar que Rolando Toro (2010), apresenta o conceito de inteligência afetiva como uma inteligência norteadora de toda forma do ser humano se situar no mundo, seja na educação e nas relações, consigo, com o outro e com o mundo. Nesse sentido, a afetividade está para a Educação Biocêntrica como um eixo central, visando o encontro e criando vínculos.

Inteligência afetiva: nova perspectiva no âmbito educacional

A proposta em abordar esta temática sobre a inteligência afetiva, teve em princípio com a ideia de repensar a forma de ensinar com uma perspectiva afetiva. Para tanto, é importante apresentar a conceituação, procuramos definir a inteligência afetiva de acordo com reflexões de alguns autores que falam sobre o assunto.

Toro (2012 apud CAVALCANTE e GÓIS 2015) ressalta que a inteligência tem base estrutural através da afetividade e essa está presente nas inteligências motora, espacial, interpessoal, entre outras. Assim como, de acordo com Toro, menciona Vecchia (2013) “Na realidade, a inteligência faz parte de todas nossas funções e de nossa história existencial. Pensamos não somente com o cérebro, mas com todo nosso corpo”. Assim como Toro, Accioly (2015) menciona que, “inteligência afetiva é o uso consciente das múltiplas inteligências a serviço da afetividade”. Vecchia (2013, p. 45-46) afirma:

A Inteligência Afetiva é a inteligência e a compreensão da realidade a partir de uma postura amorosa que impregna a vida do educador, do trabalhador, do político, dos pais de família orientando a ação no mundo centrada na vida. É a visão do coração perpassada pela sensibilidade ética de cuidado pela vida em suas infinitas formas.

De acordo com Cavalcante e Góis (2015) a inteligência afetiva tem sua construção por meio dos vínculos. Eles salientam que “quanto mais vínculos criarmos mais desenvolvemos nossa inteligência afetiva”. Quando falamos em vínculos, pode ser pensado imediatamente nos vínculos que mantemos com o outro, porém os autores destacam a importância não apenas dos vínculos com o próximo, mas também o vínculo consigo mesmo. Segundo os mesmos, “o vínculo consigo gera uma força que impulsiona nossa existência,

nos capacitando a escutar nossas emoções e sentimentos, saber o que queremos, quais as nossas necessidades”.

Sobre os vínculos, e relacionando os protagonistas da educação, o professor e estudante deve estabelecer essa relação de vínculo, através do diálogo, para possibilitar a confiança e de afetividade, e assim, promover condições reais de aprendizagem. A afetividade conduz parte das ações humanas e, por conta disso, deve ser valorizada no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada para a elaboração deste trabalho pude compreender e vivenciar a influência da educação biocêntrica nos trabalhos realizados pelos educadores na zona rural. Percebi também, a ousadia e a necessidade desse curso que ora concluo com esse trabalho, que tem como uma de suas propostas refletir sobre a Afetividade no cotidiano escolar.

Foi um curso extremamente rico em termos de conhecimento e vivências. Fico desejando que a Educação Biocêntrica faça parte do mapa curricular, como disciplina obrigatória no curso de pedagogia, especialmente em outros cursos universitários como proposta de preparar o educando para a vida.

O aprendizado durante a realização deste curso e dos trabalhos realizados nas comunidades da zona rural, foi enorme: ressignifiquei minha visão em relação à educação da zona rural, acreditei que lá também podemos realizar educação de qualidade e desenvolver inúmeros trabalhos iguais ou melhores que trabalhos realizados na cidade. Aprendi que só precisa gostar de educação para realizar um bom trabalho.

Concluo, então, que se a educação biocêntrica acompanhasse o ser humano desde os primeiros dias de aula, a educação formal seria mais humanizada, e assim teríamos menos violência. Com isso, pude perceber que a educação biocêntrica veio dar um novo significado à minha vida. Pude resgatar a criança que fui um dia, alegre e divertida e simplesmente prazerosa, assim tornando a aprendizagem tão estimulante como ouvir músicas infantis. Acredito que com a educação biocêntrica posso realmente olhar a vida de maneira diferente, olhar o ser humano e a educação com outros olhos.

REFERÊNCIAS

AFETO. In: ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 21.

ANDRADE, Cássia Regina X. **Educação Biocêntrica**: vivendo o desenvolvimento organizacional. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2003.

CAVALCANTE, Ruth et al. **Educação Biocêntrica**: um movimento de construção dialógica. Fortaleza: Edições CDH, 1999 152 p.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos Trad. Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

FAGALI, E. Q. **Múltiplas faces do aprender**: novos paradigmas da pós-modernidade. São Paulo: Unidas Ltda, 2001.

_____. Eloísa Q. FERRETI, Vera M. R. **A construção do curso de formação em Psicopedagogia Clínica e Institucional**, in Revista Construção Psicopedagógica, ano 1, nº 1, 1992.

_____. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Trad. Neusa Bern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FLORES V. et al. **Educação biocêntrica**: aprendizagem visceral e integração afetiva. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

FRIGOTO, G. **Educação e formação humana**: ajuste neo conservador e alternativa democrática neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

GADOTTI, Moacir. **Educar é impregnar de sentido a vida**. Professor Brasília, n.1, n.2, p-18-21, nov. 2003.

_____, **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

_____, **A afetividade**. In: *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70. 1968.

LEMOS, Paulo. **Educação afetiva**: por que as pessoas sofrem no amor? 6ª Edição. São Paulo: Lemos Editorial, 1994.

POMBO, Rocha. Dicionário de sinônimos da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Academia brasileira de letras, 2011.

TORO, R. Biodanza. (M. Tápia, trad.). São Paulo: Editora Olavobrás, 2002.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1971.

VECCHIA, Agostinho Mario Dalla. **Uma abordagem da inteligência afetiva: Supostos epistemológicos da pesquisa científica, da educação biocêntrica**. Revista Pensamento Biocêntrico, Pelotas, n.20, Jul/Dez, 2020. Disponível em: <<https://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/20-4.pdf>>. Acesso em: 29. Ago. 2020.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

UMA ABORDAGEM EXPERIMENTAL PROBLEMATIZADORA NO ENSINO ESCOLAR DE QUÍMICA: O TRATAMENTO DE EFLUENTES TÊXTEIS DE LAVANDERIAS DE JEANS

MARIANA LEÔNCIO BERTINO CABRAL

Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual da Paraíba - PB, marianaleonciol@gmail.com;

CRISTIANO DE ALMEIDA CARDOSO MARCELINO JÚNIOR

Professor orientador: Doutor, Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, cristianomarcelinojr@gmail.com.

RESUMO

Diferentes atores da Educação Química defendem que os processos escolares de ensino-aprendizagem de Química sejam norteados pela contextualização e pela problematização dos conhecimentos. Também tem sido recomendado que as propostas contemplem as realidades socioeconômicas e ambientais dos contextos nos quais os estudantes estão inseridos. Com esse propósito, tem-se desenvolvido algumas atividades em uma escola da região do Polo Têxtil do Agreste pernambucano. Essa pesquisa tem como objetivo principal desenvolver uma atividade de experimental investigativa dentro de uma Sequência Didática (SD) sobre efluentes das lavanderias de jeans. A SD foi aplicada junto a uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola estadual de Santa Cruz do Capibaribe (PE). A SD constou de três momentos didáticos, totalizando cinco aulas. Ela envolveu: i) a criação de um contexto problemático, desenvolvido com base em informações e em discussões suscitadas na exibição de um vídeo sobre a fabricação de jeans no Polo Têxtil; ii) um experimento, baseado na técnica de eletrofloculação, sobre o tratamento de uma solução de índigo, simulando um efluente de lavanderia; e iii) discussões em torno dos dados de um questionário respondido pelos estudantes. A atividade experimental investigativa estimulou na apropriação de conhecimentos científicos e suas relações com aspectos socioeconômicos e ambientais, em torno da temática água. De modo mais específico, verificou-se que a proposta auxiliou os estudantes a refletirem e proporem soluções para minimizar os impactos em torno de corantes presentes em efluentes têxteis lançados nos corpos d'água dos municípios da região.

Palavras-chave: Experimentação problematizadora, Corantes têxteis, Eletrofloculação.

INTRODUÇÃO

Há diferentes recomendações no sentido de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e mais significativo para os estudantes. Entre tais propostas, diferentes autores, como Freire (2005; 2006), destacam a necessidade de se respeitar e considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, conhecimentos trazidos para a escola e que são resultantes de suas experiências de vida, em especial nos contextos histórico-culturais nos quais estão inseridos. No ensino de Ciências, em particular, tal destaque continua sendo enfatizado no sentido que esses conhecimentos devem ser respeitados e valorizados pelo professor (CAAMANO, 2018).

A efetivação desse tipo de posicionamento no ambiente de ensino-aprendizagem exige a configuração de diferentes papéis. Ao professor, requisita-se a adoção de um conjunto de ações no sentido de estimular e mediar as discussões entre os estudantes, ao invés de apenas fornecer informações e esperar respostas prontas para os seus questionamentos (FREIRE, 2006). Almeja-se também que os conhecimentos prévios colaborem para que os estudantes assumam posições mais ativas, que sejam mais protagonistas, apontando explicações e soluções para os problemas com os quais sejam confrontados, desenvolvendo hipóteses, reflexões e ações (CAAMANO, 2018; SANTOS; MENEZES, 2020). Tal aspecto possibilita que abordagens contextualizadas se configurem em momentos ricos, tanto para as percepções dos estudantes sobre a necessidade de aquisição de novos conhecimentos para se tornarem mais capazes de interpretar e de resolver as situações problema, quanto para as inferências do professor, para auxiliá-los nessa direção.

Pode-se utilizar diferentes recursos e estratégias para o levantamento e a inclusão dos conhecimentos dos estudantes, tais como: anotações, questionários, debates e vídeos relacionados ao tema (PEREIRA *et al.*, 2017). No ensino de Química, o uso de atividades experimentais se destaca como uma abordagem muito importante, dado o caráter empírico inerente a essa ciência e por estimularem maior envolvimento dos estudantes, com reflexos diretos nos seus interesses e nas suas aprendizagens (GONÇALVES; GOI, 2021).

Martins *et al.* (2019) destacam um papel positivo das atividades experimentais no ensino de Química e destacam as modalidades que elas

assumem. Uma delas é a experimentação investigativa problematizadora, modalidade seguida nesta pesquisa.

A experimentação investigativa significativa envolve a problematização e a contextualização. Busca-se tal envolvimento, mas, sem deixar de lado o conhecimento científico que se almeja desenvolver junto às pessoas envolvidas no processo educativo, pois, “[...] pretende-se estimular o aprendizado por meio da aproximação dos conteúdos da disciplina com a vivência dos educandos” (MARTINS *et al.*, 2019, p. 151).

Essa modalidade de experimentação pode partir de situações do cotidiano, incluindo as realidades socioeconômica e ambiental, nas quais os estudantes estão inseridos, e se constituir em um importante fator para suas motivações (PEREIRA *et al.*, 2017). A inserção de situações reais da comunidade para a sala de aula pode deixar muitos estudantes curiosos e entusiasmados para comunicarem um pouco de suas experiências vivenciadas. Adicionalmente, possibilita ao professor um maior conhecimento a respeito do que eles já conhecem sobre os conteúdos, bem como a socialização de saberes. Segundo Francisco Jr. *et al.* (2008), a experimentação investigativa abre oportunidades para discussões, reflexões, ponderações e explicações, de forma que os estudantes aprendam não só conceitos científicos, mas que saibam se expressar e refletir criticamente sobre tais conhecimentos, seja ampliando ou adquirindo novos saberes. Segundo esses autores destacam: essas experiências são bem mais sistematizadas e, ao mesmo tempo em que um corpo de conhecimento é empregado para analisar e interpretar as situações propostas inicialmente, ele pode ser utilizado em outras situações que possam surgir e que também precisem ser explicadas e compreendidas (PEREIRA *et al.*, 2017).

A experimentação investigativa problematizadora no ensino de Química pode ampliar a compreensão dos estudantes sobre seu cotidiano e o ambiente em que vivem. Seguindo esse direcionamento, realizou-se uma abordagem em uma escola de ensino médio do município de Santa Cruz do Capibaribe, localizada no Polo Têxtil de Pernambuco, situado no Agreste Setentrional do Estado, na qual a autora é professora de Química. A abordagem ocorreu dentro de uma sequência didática com ênfase temática “lavanderias de jeans”.

O Agreste Setentrional pernambucano é uma região historicamente marcada por problemas de escassez de água, que são agravados por algumas das suas características naturais, principalmente, a vegetação da caatinga e o solo pedregoso (OLIVEIRA, 2012). Entre as escassas fontes aquáticas da

região têm-se o Rio Capibaribe, que corta perímetros urbanos densamente povoados, em cidades como Caruaru, Toritama e Santa Cruz do Capibaribe, principais representantes do Polo Têxtil. O Rio Capibaribe recebe descargas provenientes de atividades distintas, como os descartes de efluentes do consumo humano e da agricultura. Porém, as lavanderias geram grandes impactos ambientais pelo descarte de seus rejeitos.

Os efluentes das indústrias têxteis estão entre os maiores poluidores de fontes aquáticas da região, por causa do grande volume e da diversidade na composição química da água descartada (OLIVEIRA, 2012). Mais preocupante ainda, é que parte dos rejeitos das lavanderias são lançados de forma clandestina para os corpos hídricos sem qualquer tratamento, por falta de fiscalização e por causa da infraestrutura inadequada do sistema de coleta e de tratamento ofertado pela companhia de abastecimento estadual (COMETTI *et al.*, 2016).

Os problemas ambientais da região são os causados pelas indústrias têxteis locais. Entre as principais atividades econômicas da região, encontra-se o beneficiamento de jeans. Essa atividade aloca mais de 3 (três) mil empresas de confecções desses produtos e mais de 50 (cinquenta) lavanderias industriais, de onde saem aproximadamente 15% (quinze por cento) de todo jeans produzido no Brasil. (SEBRAE, 2019). Na pesquisa aqui relatada, direcionou-se a abordagem às atividades das lavanderias industriais conhecidas popularmente como “lavanderia de jeans”. Nessas empresas são realizados os processos de lavagem, amaciagem, tingimento e descoloração do jeans (COMETTI *et al.*, 2016).

O índigo blue, um composto azul, insolúvel em água e conhecido desde longa data, é usado no tingimento de fios de algodão empregados na manufatura do tecido conhecido como jeans. Uma característica química deste composto é a presença do grupo cetona ($C = O$), que quando se altera para uma forma reduzida de grupo hidroxila ($C - OH$), torna-se solúvel. Com isso, o corante passa a ter afinidade química pela fibra celulósica.

Os corantes utilizados para tingimento se constituem como um dos principais poluentes descartados pelas lavanderias. O percentual de corante que não se fixa durante o processo de tingimento é a grande preocupação referente aos efluentes têxteis. Estima-se que cerca de 20% a 50% desses produtos seja perdido devido à não fixação durante a etapa de tintura (ZANONI e YAMANAKA, 2016). Ainda que esteja presente em baixas concentrações no efluente, este tipo de resíduo resulta em acentuada mudança de

coloração na água, provocando problemas bioquímicos e estéticos a rios e lagos. Essa preocupação acontece com o índigo.

Os estudantes das escolas do Polo Têxtil pernambucano possuem forte relação com a indústria de jeans. Muitos trabalham e/ou convivem com parentes e conhecidos que trabalham em fábricas, lojas e/ou lavanderias. Sendo assim, essa é uma temática presente nos seus contextos e que se vincula a uma problemática significativa.

Um conjunto de objetivos foi proposto para auxiliar os estudantes na reflexão sobre esse tipo de atividade econômica e quanto aos problemas ambientais causados pelas ações de sua comunidade, com intenções de despertar atitudes e valores em busca de soluções que os minimizassem. A pesquisa aqui relatada traz parte desses resultados e teve o objetivo principal de desenvolver uma atividade de experimentação investigativa dentro de uma Sequência Didática sobre corantes poluentes das lavanderias de jeans. Ela foi utilizada dentro de uma proposta para auxiliar os estudantes a proporem soluções para minimizar os impactos em torno de corantes presentes em resíduos em efluentes têxteis de lançados nos corpos d'água dos municípios do Polo Têxtil do Agraste de Pernambuco. Essa atividade envolveu um experimento de separação de misturas de materiais orgânicos, contendo o corante índigo, em meio aquoso, utilizando a técnica de eletrofloculação.

A eletrofloculação é um processo eletroquímico largamente utilizado na indústria galvânica. Ela é muito indicada para o tratamento de efluentes têxteis, por ser uma técnica: barata; de fácil execução, tanto em pequena quanto em larga escala; e que apresenta grande eficiência na remoção de corantes em meio aquoso (AQUINO NETO, 2011; BORBA, 2010). Paschoal e Tremiliosi Filho (2005) consideram a eletrofloculação uma técnica promissora no processo de tratamento e de reuso de água de efluentes têxteis, por possibilitar de forma rápida a oxidação parcial do poluente, por via eletrolítica, resultando na flotação ou precipitação da matéria orgânica.

O funcionamento da eletrofloculação depende basicamente de processos químicos em meio aquoso, especificamente da condutividade elétrica. Inerentemente, outras características, tais como variação do pH do meio, tamanho das partículas floculadas e concentrações dos constituintes influenciam também o processo de eletrofloculação (CERQUEIRA, 2006). Por consequência, a seleção apropriada dos eletrodos e de outros materiais é muito importante. Por serem eficazes, facilmente disponíveis e apresentarem baixo custo, os eletrodos mais comuns são o alumínio e o ferro. Ambos

são comumente utilizados em estudos eletroquímicos como efetuado nesta pesquisa, que será detalhada em continuidade.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida consistiu em um estudo analítico descritivo e exploratório, de caráter predominantemente qualitativo. Para Gil (2008), a pesquisa qualitativa pode abordar vários caminhos a serem adotados pelo investigador e “[...] não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores” (GIL, 2008, p.175). Ainda para o autor, o elemento principal nesse tipo de pesquisa é o próprio ser humano, para o qual não há limites para expandir as suas criatividade. Com isso, é notório o quanto o pesquisador pode explorar as situações com o intuito de aprimorar os conhecimentos científicos e promover a socialização de saberes.

A pesquisa foi realizada no segundo bimestre do ano letivo de 2021, junto a uma turma do 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco. Participaram do projeto 16 (dezesesseis) estudantes, na faixa etária entre 15 (quinze) e 17 (dezesete) anos. O trabalho foi estruturado e desenvolvido dentro de uma Sequência Didática, constituída por 3 (três) momentos didáticos, totalizando 5 (cinco) aulas, com 50 (cinquenta) minutos cada, segundo detalhado a seguir.

1º momento (duas aulas): Apresentação da Região e problematização.

Para um melhor conhecimento da Região do Agreste, foi apresentado um vídeo do *YouTube* (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8BsHrmH0_vl e <https://www.youtube.com/watch?v=WVeie6Uba5M>, acesso em: 1/5/2021) para os estudantes. O vídeo apresenta as atividades socioeconômicas locais, mais especificamente os processos de beneficiamento e tingimento de jeans, que são bastante comuns nas lavanderias de tecidos locais. Foi solicitado aos estudantes que fizessem anotações dos possíveis problemas ambientais que poderiam ser causados ao final do processo das lavanderias, no que se refere ao descarte dos efluentes. Ao final, foi solicitado eles assistissem o vídeo novamente em casa e fizessem novas anotações e novos comentários.

2º momento (duas aulas): Demonstração da técnica de eletrofloculação, aula experimental.

Considerando que esta é uma técnica simples e de fácil reprodução por estudantes do ensino médio, foi escolhido um estudante para fazer a demonstração do experimento para a turma. Antes da realização do experimento, a professora fez a apresentação da técnica de eletrofloculação, citando artigos científicos que tratam do assunto. A professora discorreu sobre o porquê que a técnica é considerada uma boa alternativa para o tratamento de água poluída por corantes têxteis, bem como, que esta pode ser uma etapa eficiente para o reuso de águas, ou mesmo para o descarte menos prejudicial de efluentes na natureza. Foi solicitado que todos os estudantes anotassem suas observações.

Materiais e equipamentos utilizados na técnica de eletrofloculação

- 1 carregador de notebook.
- 2 jacarés.
- 1 Becker de 100 mL.
- 2 Bastões de alumínio
- Hidróxido de sódio (Soda cáustica).
- Sulfato de alumínio.
- Corante índigo em pó (usado para tingir roupas)
- Papel de filtro e funil de vidro.
- Água destilada.
- Uma garrafa PET de 1L.
- Colher de chá.
- Papel indicador de pH, universal.
- 1 bastão de vidro.

Procedimentos

Preparação da solução efluente

1. Adiciona-se meia colher de chá de corante índigo em pó na garrafa PET de 1L, contendo cerca de 300mL de água; agita-se até a dissolução do corante (cerca de um minuto) e completa-se o volume da garrafa com água, deixando um espaço vazio para posterior agitação.

Montagem do Sistema

1. Em um béquer de 100 mL, adicione 50 mL da solução corante e meia colher de chá de hidróxido de sódio (Usar luvas). Dissolva o NaOH com o auxílio do bastão de vidro e complete o volume do béquer com a solução do corante de forma que os bastões metálicos fiquem bastante imersos e distantes um do outro na solução, conforme a **Fig. 1**.
2. Conecte os jacarés aos bastões e em seguida plugue o carregador na tomada; observe e anote o que acontece com a mistura no decorrer do tempo.
3. Após a floculação do corante, quando a mistura apresenta regiões incolor no interior do béquer, faça a filtração.
4. Anote a coloração do líquido após a filtração e faça a leitura do pH. No final, ajuste o PH com sulfato de alumínio. Deixe em repouso por 15 min. e, se necessário, faça uma segunda filtração.

Fig. 1 - Esquema experimental da técnica de eletrofloculação.



Fonte: autoria própria, 2021.

3º momento: Aplicação do questionário e debate sobre a problemática da água em Santa Cruz do Capibaribe

No terceiro momento houve a aplicação de um questionário e a realização de um debate sobre alguns pontos elencados no questionário. O questionário continha questões com respostas fechadas, para as quais os estudantes também podiam se expressar abertamente.

Esse momento também foi utilizado para a socialização das observações que cada estudante anotou nas atividades desenvolvidas. Ele incentivou a troca de ideias e o diálogo entre os estudantes e entre estudantes e professora, além de permitir novas reflexões sobre o conjunto de elementos que configuram a problemática em questão.

Além da aplicação de um questionário semiestruturado, para o registro dos dados, foram feitas anotações e registros fotográficos. Por questões de ética, foi solicitado aos pais e responsáveis dos estudantes a assinatura de um termo de consentimento de realização de pesquisa e de publicação de imagens. Os questionários não tiveram autoria identificada e foram utilizados códigos análise. O tratamento e a interpretação de dados foram realizados a partir de análise conjunta do universo investigado, priorizando-se uma abordagem quantitativa-qualitativa, na qual os valores obtidos são utilizados para reforçar as inferências qualitativas, conforme realizado em outras pesquisas educacionais (MARTINS e RAMOS, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos na pesquisa estão apresentados em dois tópicos, dentro dos quais são realizadas as discussões pertinentes, conforme apresentado em continuidade.

Explicação sobre a Região e configuração de contexto problemático

O vídeo utilizado atuou como um instrumento que auxiliou no fornecimento de informações e estimulou a participação dos estudantes. Conforme apresentado na **Fig. 2**, o conteúdo das cenas contribuiu para manter atenção, mas também para despertar o interesse do grupo.

Fig. 2 – Estudantes assistindo o vídeo.



Fonte: autoria própria, 2021.

A professora estimulou o diálogo e a troca de ideias, de modo que os estudantes observassem e refletissem sobre aspectos relacionados às características ecológicas e às atividades socioeconômicas da região, especialmente sobre os processos de beneficiamento e tingimento de jeans, atividades bastante comuns em lavanderias de tecidos da região. As informações do vídeo também contemplaram questões sobre problemas ambientais constatados das atividades das lavanderias.

Os estudantes se sentiram estimulados e, em suas proposições junto com a professora, apontaram para um contexto problemático, contendo as seguintes características:

- o Agreste Setentrional pernambucano é uma região historicamente marcada por problemas de escassez d'água;
- os problemas hídricos são agravados por algumas das suas características naturais;
- o Rio Capibaribe, que corta o perímetro urbano em que os estudantes residem, é de importância fisiográfica para o Estado de Pernambuco e decisivo para os principais municípios do Polo Têxtil: Caruaru, Toritama e Santa Cruz do Capibaribe;
- o beneficiamento de jeans é uma das principais atividades econômicas da região;

- o trecho do Rio Capibaribe localizado no Polo Têxtil recebe grandes impactos ambientais pelo descarte de seus rejeitos provenientes das lavanderias, principalmente das lavanderias de jeans;
- o azul índigo, um dos corantes utilizados para tingimento de jeans, é um dos principais poluentes descartados pelas lavanderias.

Em concordância ao preconizado por Freire (2006), a inclusão de aspectos do cotidiano dos sujeitos participantes, auxiliou-os a refletirem melhor sobre seus ambientes locais e na criação de um contexto problemático sobre o qual demonstraram interesse em propor alternativas para a sua melhoria. As características apontadas pelos estudantes foram retomadas no início do segundo momento, que foi destinado ao experimento de eletrofloculação.

Demonstração da eletrofloculação na aula experimental

Um estudante voluntário realizou o experimento, de modo demonstrativo (Fig. 3).

Fig. 3 - Aluno realizando o experimento de eletrofloculação.



Fonte: autoria própria, 2021.

Em conformidade ao que é destacado na literatura (AQUINO NETO, 2011; BORBA, 2010), reforçou-se junto aos estudantes que a eletrofloculação é muito indicada para o tratamento de efluentes têxteis, por ser uma técnica: barata; de fácil execução, tanto em pequena quanto em larga escala; e que apresenta grande eficiência na remoção de corantes em meio aquoso. A demonstração e o estímulo ao diálogo, tanto por parte do estudante-voluntário quanto da professora-pesquisadora, contribuiu para que a atividade transcorresse com o estímulo a questionamentos. Os estudantes

eram constantemente estimulados a interagirem por meio da elaboração de hipóteses e de questionamentos associados ao funcionamento da técnica e da sua importância para o tratamento de águas residuárias de tinturarias de jeans. Nesse momento, foram retomados alguns conceitos químicos já estudados (misturas, processos de separação, polaridade, solubilidade e soluções) e introduzidos outros conceitos (eletroquímicos e de reações de oxidação). No entanto, a discussão não se restringiu apenas a aspectos químico-científicos. Mais uma vez, foram retomados os problemas levantados pelos estudantes com base no momento de exibição do vídeo. No entanto, essa discussão foi mais sistematizada no terceiro momento.

Outras discussões sobre a problemática da água em Santa Cruz do Capibaribe

Os resultados obtidos com as respostas à primeira questão do questionário aplicado junto aos estudantes (quadro 1) revelam suas preocupações com os problemas de escassez de água em sua cidade. Eles consideram importante que professores e a escola, como um todo, promovam discussões sobre questões relacionadas ao consumo de água na região.

Quadro 1: Questão 1: Aspectos referentes à importância da abordagem escolar sobre problemas relacionados à água

PERGUNTA	ALTERNATIVAS			
	FECHADAS			ABERTA
1. Você considera importante ser abordado na escola o tema água? Pode marcar mais de uma alternativa.	a) Não, esse tema já é muito batido na televisão e em outros meios de comunicação	b) Acho importante porque a gente tem a oportunidade de dialogar com professores sobre isso.	c) Sim, pois em nossa cidade temos sérios problemas com água, daí nunca é muito se discutir esse tema.	Outras opiniões
Opções assinaladas pelos estudantes (%)	0	44	52	4

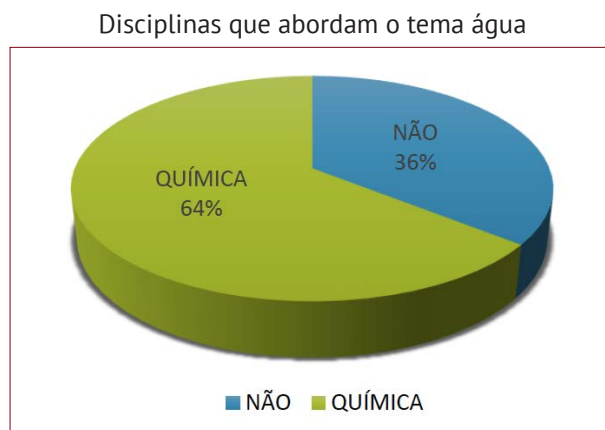
Fonte: elaborado pela autoria própria, 2021.

A importância da temática água, particularmente da poluição da água, é planetária. No entanto, nem sempre há essa ênfase. O interesse dos estudantes pelo assunto e suas preocupações em abordá-lo no ambiente escolar

é um estímulo para o desenvolvimento de ações nessa direção, inclusive quanto à possibilidade de atividades interdisciplinares na escola.

Os resultados obtidos na questão seguinte ratificam esse potencial, ao se perguntar se: “Você já fez trabalhos ou estudos como este sobre consumo consciente e reuso de água em alguma disciplina esse ano ou em outros?” (Fig. 4).

Fig. 4 - Questão 2: Você já fez trabalhos ou estudos sobre consumo consciente e reuso de água em alguma disciplina esse ano ou em outros?



Fonte: própria, 2021.

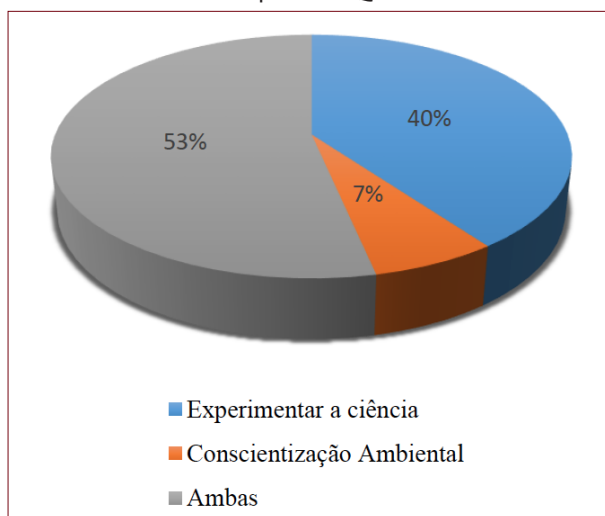
A disciplina de química tem trazido essa pauta para discussões em aulas. No entanto, tal tendência não vem sendo seguida na maior parte das demais disciplinas da escola. Junto com os dados colhidos na primeira questão, que reforçam os interesses dos estudantes por esse problema comunitário local, tais resultados podem auxiliar no planejamento didático escolar e possibilitar a adoção de novas estratégias didáticas junto a mais professores interessados pelo tema.

A relevância e a possibilidade de intervenções interdisciplinares são elementos que também permitem evidenciar o potencial da abordagem experimental no tratamento desse tema. Ratificando as recomendações da Área de Educação Química (SANTOS; MENEZES, 2020), a atividade químico-experimental desenvolvida nesta pesquisa, despertou curiosidade e interesse dos estudantes. Entretanto, também corroborando com as observações de outros autores, como Caamano (2018), o experimento de eletrofloculação desenvolvido permitiu verificar que essas atividades não precisam ser planejadas e realizadas dentro de um enfoque limitado a manipulações de

equipamentos, vidrarias e reagentes com o fim único de explorar conceitos químicos. A experimentação também pode se constituir em proposta pedagógica pautada na investigação contextualizada, conforme verificado nesta abordagem. As respostas dos estudantes à questão 3 colaboram para esse tipo de entendimento (Fig. 5).

Fig. 5 - Questão 3. Esse trabalho foi mais interessante para você por qual dos motivos?

Interesse dos estudantes em aprender Química e assuntos ambientais



Fonte: própria, 2021.

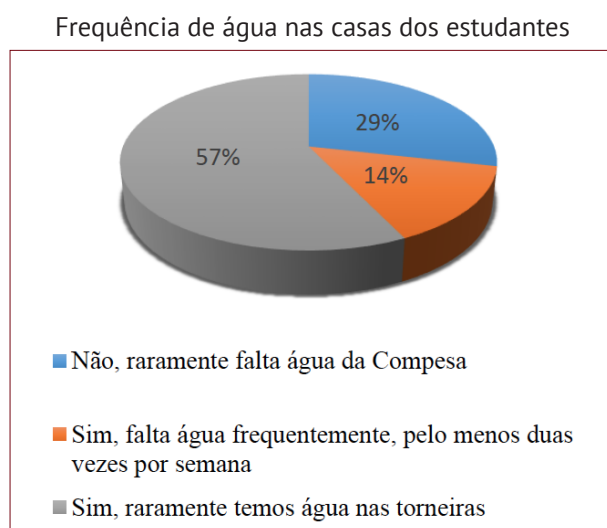
A inserção de aulas experimentais como estratégia para a ampliação dos conhecimentos sobre temáticas ambientais foi considerada de grande relevância pelos estudantes. Eles creditaram a importância da educação científica e da educação ambiental para as suas formações cidadãs. As suas respostas permitiram evidenciar uma interligação entre a experimentação em Química com a educação ambiental, especialmente quanto à conscientização sobre o uso da água. No entanto, apesar de a maioria dos participantes (53%) entenderem que educação científica e ambiental se relacionam e se completam, mais de 40% dos estudantes ainda não demonstraram esse tipo de associação.

Esses dados sugerem que as abordagens ambientais relacionadas à temática água precisam ser mais enfáticas quanto à interdisciplinaridade entre os conhecimentos relacionados aos problemas existentes. Ainda mais, que esses conhecimentos se complementam para a resolução dos problemas

existentes, como é o caso da contaminação dos efluentes têxteis resultantes do descarte de águas de lavanderias de jeans.

A importância da experimentação envolvendo a eletrofloculação foi apontada por 93% dos estudantes. Um dos fatores considerados positivos para esse resultado foi a vinculação entre os problemas gerados pela importante atividade econômica local e a escassez de água da região, incluindo a falta de água em suas residências. A **Fig. 6** traz uma síntese das suas respostas frente à questão sobre o fornecimento de água pela companhia de abastecimento água em suas casas, ou seja, nesse caso não poderiam ser contempladas outras formas de obtenção, como a compra de água de carros pipa nem de água mineral.

Fig. 6 - Questão 4: Sua casa tem problemas de falta d'água potável nas torneiras?



Fonte: elaborada pela autoria própria, 2021.

Os dados mostrados na **Fig. 6** são ressaltam a problemática da temática “água” para a região e destacam a importância do tratamento dos efluentes. Apesar de cerca de 30% informar que raramente há falta de água, a maioria dos estudantes não tem água potável em suas residências e, como se sabe, as pessoas precisam desse insumo para as suas sobrevivências. Esse é um grande problema de saúde pública e que traz muitos agravantes. Por exemplo, como nessa região é comum se recorrer a formas alternativas de obtenção de água, seja pela construção de poços artesianos ou pela compra

de cargas d'água de carros pipa. (SEBRAE, 2019), gera-se também uma nova situação preocupante e problemática associada à falta de controle qualidade dessas águas.

A situação vigente no contexto regional exige que a comunidade adote medidas mais enérgicas para o consumo consciente, para evitar desperdícios d'água. A **Fig. 7** traz resultados sobre atitudes tomadas nas residências dos estudantes para o consumo consciente da água, ou seja, pela adoção de práticas de reuso da água, bem como os cuidados que se deve ter em situações diversas, como ao tomar banho e escovar os dentes.

Fig. 7 - Questão 5: Em sua casa você reutiliza água (da lavagem de roupas ou de outros usos) para algum fim posterior?

Formas de reusos de águas nas residências dos estudantes



Fonte: própria, 2021.

Apenas 10% das residências não reutiliza a água e a lança diretamente no esgoto. Mas a maioria das famílias faz reuso. Por exemplo, os estudantes afirmaram que as águas provenientes da máquina de lavar roupas são destinadas a outros fins, como lavar calçadas ou para descarga no banheiro. Esse ponto foi interessante para as discussões tomadas em sala e puderam ser ponto de partida para abordagens tanto sobre as questões ambientais quanto econômicas. Entre os aspectos debatidos, pôde-se confrontar a contribuição desse tipo de atitude na renda familiar.

Uma análise comparativa dos dados coletados nas questões 4 e 5 permitiu verificar que as famílias que fazem reuso da água vivenciam maiores períodos de escassez de água em suas casas. Por outro lado, apenas um terço dos que possuem água com maiores frequências nas suas torneiras praticam essas atitudes. Nas discussões, os estudantes puderam avaliar o impacto que a reutilização de água pode gerar em sua comunidade, especialmente quando esse aspecto foi incluído na reflexão sobre os seus entendimentos quanto às atividades econômicas da região, processo auxiliado pelas respostas à questão 6 do questionário.

Proposta como uma questão aberta, essa questão permitiu levantar os conhecimentos dos estudantes sobre os problemas ambientais de sua região, incluindo os problemas provocados por atividades econômicas envolvendo corpos d'água, como rios ou açudes. Entre os seus apontamentos houve a ênfase ao descarte indevido de efluentes e resíduos sólidos por parte de indústrias locais para esgotos e destes para os rios e lagos da região, incluindo o rio Capibaribe, conforme transcrito nas falas a seguir.

As lavanderias desprezando as águas no rio e também a grande concentração de lixos nos rios (ALUNO A).

Sim, fabricação de jeans que saem das lavanderias (ALUNO B).

Poluição no rio Capibaribe com as lavanderias e açougues (ALUNO X).

Esgoto, poluição, causa mortes de animais (ALUNO Y).

Sim. Entulhos, esgotos e lixos (ALUNO Z).

De modo geral, a partir das informações do vídeo e dos comentários efetuados nos questionários, houve um debate junto com os estudantes quanto aos problemas de poluição das escassas fontes hídricas da região. Esse momento também serviu de oportunidade para abordar que, além das atividades industriais, outras formas de atividade humana, tanto comerciais como residenciais (relacionadas à higiene e limpeza) culminam em sérios problemas de poluição.

O papel do tratamento química sobre a problemática

As questões 6 e 7 (questões abertas) auxiliaram na compreensão sobre o papel da Sequência Didática para auxiliar na conscientização dos estudantes sobre o contexto problemático e sobre as possíveis aplicações da

técnica de eletrofloculação, demonstrada experimentalmente, para a minimização dos problemas causados pelas lavanderias locais, em macro escala. Algumas falas compiladas a seguir ilustram esses aspectos.

Sim, a água pode ser reaproveitada para lavagem de roupas novamente (ALUNO I).

Sim, para aproveitar a água usada e limpar o meio ambiente (rio) (ALUNO T).

Sim, a água não fica 100% limpa, porém é retirado boa parte de sua sujeira (ALUNO D).

Sim, pode ajudar muito na questão de poluir menos a água (ALUNO S).

Sim, para a reutilização (ALUNO G).

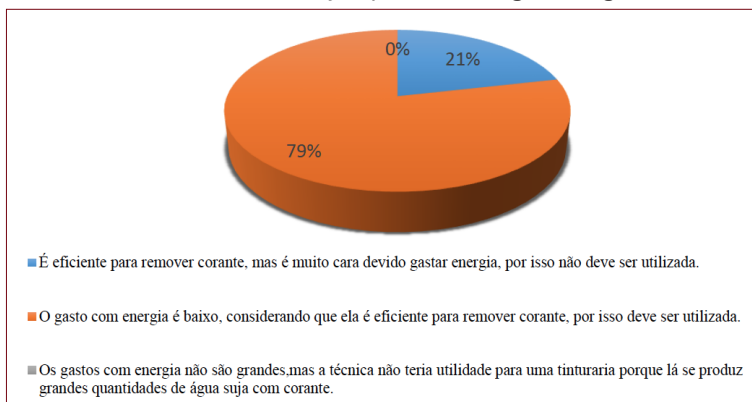
Não, porque só retira o corante da água (ALUNO B). Não, pois iria exigir muito tempo e esforço das pessoas (ALUNO Z).

A fala do aluno B revela uma situação interessante. Ele diz que não é possível aplicar essa técnica para a minimização dos problemas causados pelas lavanderias locais pelo fato de a eletrofloculação ser eficiente apenas na retirada do corante. Tal situação evidenciou uma situação importante que estimularam a intervenção da professora-pesquisadora e proporcionaram maior diálogo com os estudantes. O momento oportunizou uma abordagem onde foi possível esclarecer para os estudantes que o tratamento de água consiste em várias etapas. Desse modo, assim como qualquer outra técnica, a eletrofloculação por si só não dá conta de entregar uma água razoavelmente adequada, sequer para o descarte. O professor precisa ampliar a visão dos estudantes para a ideia de processo de tratamento. Essa ocasião serviu para retomada dos pontos discutidos no experimento realizado em sala, lembrando aos estudantes que a eletrofloculação foi seguida por etapas posteriores, como a filtração e a neutralização do meio.

A síntese dos posicionamentos dos estudantes sobre a viabilidade da técnica de eletrofloculação para tratar água em grande escala, como na sua aplicação em lavanderias de jeans, por exemplo, está apresentada na **Fig. 8**.

Fig. 8 - Questão 8: Sobre a viabilidade da eletrofloculação para tratar água em grande escala, em uma tinturaria, por exemplo, marque uma das opções que você mais concorda.

Viabilidade da eletrofloculação para tratar água em grande escala



Fonte: própria, 2021.

A **Fig. 8** sumariza os resultados da questão 8. Verifica-se que a maioria dos estudantes (79%) considerou adequada a aplicação da técnica em grande escala, nas lavanderias industriais. Esse tipo de concepção se associa a um entendimento sobre a existência de soluções plausíveis para os problemas ambientais causados pelos rejeitos das indústrias têxteis locais. Nesse caso, percebeu-se que os conhecimentos presentes nas argumentações dos estudantes e em suas respostas ao questionário foram, em sua maioria, condizentes com o que a ciência apresenta como soluções para os problemas discutidos. Tal posicionamento reflete parte das discussões realizada no experimento, especialmente sobre as concepções de Paschoal e Tremiliosi Filho (2005), que consideram a eletrofloculação uma técnica promissora no processo de tratamento e de reuso de água de efluentes têxteis, por possibilitar de forma rápida a oxidação parcial do poluente.

O funcionamento da eletrofloculação depende basicamente de processos químicos em meio aquoso, especificamente da condutividade elétrica. Inerentemente, outras características, tais como variação do pH do meio, tamanho das partículas floculadas e concentrações dos constituintes influenciam também o processo de eletrofloculação (CERQUEIRA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas precisam incluir em suas propostas educativas um conjunto de atividades voltadas para preparar os seus educandos para serem protagonistas do seu processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, são desafiadas a auxiliá-los a compreender e a atuar sobre os seus contextos locais, entendendo e agindo positivamente sobre a complexidade da relação homem-natureza na realidade em que se vive. As propostas a serem tomadas nessa direção também necessitam contribuir para preparar os estudantes tanto para o mercado de trabalho quanto para o desenvolvimento da consciência, enquanto cidadãos, de perceber que as atividades socioeconômicas precisam ser desenvolvidas de forma sustentável perante a natureza.

As atividades desenvolvidas nesta pesquisa, dentro do ambiente escolar, efetivaram-se como uma tentativa para colaborar na formação de indivíduos críticos e participativos, com vistas a enfrentar os problemas ambientais locais, em destaque aqui a água, recurso cada vez mais escasso no planeta. Neste propósito, enfatizamos a importância da experimentação problematizadora e contextualizada. Ela priorizou a solução de problemas, ao invés de apresentar a ciência de forma isolada, procedimento comum no ensino Química, especialmente em aulas experimentais. Dentro da Sequência Didática utilizada, a eletrofloculação se efetivou como uma técnica viável para a realização de tratamento de efluentes em escolas. Ela se configurou muito eficiente na remoção de matéria orgânica de misturas aquosas, mostrando-se simples e de baixo custo, inclusive considerando o fator tempo, uma vez que o experimento pôde ser realizado em menos de 20 (vinte) minutos. Além disso, por ser uma técnica com adequados padrões de segurança, ela pôde ser realizada por um estudante, de modo autônomo, pois apresenta baixo risco de acidentes.

A atividade recebeu um tratamento contextualizado e problematizador que se mostrou de grande relevância para ajudar os estudantes a compreender possíveis alternativas que a ciência dispõe, e produz continuamente, para a melhoria da relação homem – natureza, bem como, do próprio bem-estar das pessoas. Iniciativas nesse sentido podem ser ainda mais potencializadas quando do envolvimento de outras disciplinas. Com isso, podem ser discutidos diversos outros aspectos voltados ao consumo de água de qualidade e de forma consciente. Esperamos que a proposta aqui apresentada possa estimular novas pesquisas e contribua para novos desdobramentos no sentido de melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AQUINO NETO, S. de; et al. **Tratamento de resíduos de corante por eletrofloculação: um experimento para cursos de graduação em química.** 2011, v. 34, n. 8 [Acessado 22 Junho 2021], pp. 1468-1471. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-40422011000800030>>. Epub 06 Out 2011. ISSN 1678-7064. <https://doi.org/10.1590/S0100-40422011000800030>.

BORBA, F. H. **Aplicação dos processos foto-fenton e eletrofloculação no tratamento de efluente de curtume.** 2010. 137p. Dissertação (Mestrado Em Engenharia Química) - Curso de Pós-Graduação em Engenharia Química pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010.

CAAMANO, Aureli. Enseñar química en contexto: un recorrido por los proyectos de química en contexto desde la década de los 80 hasta la actualidad. **Edución química**, v. 29, n. 1, p. 21-54, 2018.

CERQUEIRA, A. A. **Aplicação da técnica de eletrofloculação no tratamento de efluentes têxteis.** Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

COMETTI, J. L. S., Fábio Lima da Silva, F. L. da; Santos, F. H. dos; Lima, V. A. **Diagnóstico Ambiental Comparativo entre 2014 e 2015 das Indústrias Têxteis (Lavanderia de Jeans) do Município de Toritama-PE.** VII Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental Campina Grande/PB – 21 a 24/11/2016.

FRANCISCO JR. Wilmo E.; FERREIRA, Luiz Henrique e HARTWIG Dácio Rodney. Experimentação Problematizadora: Fundamentos Teóricos e Práticos para a Aplicação em Salas de Aula de Ciências. **Química Nova na Escola**. N° 2, novembro, 2008. Disponível em: <http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc30/07-PEQ-4708.pdf>. Acesso em: 8 jul.2021

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 43^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIL, Antônio. Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008

GONÇALVES, R. P. N.; GOI, M. E. J. Experimentação no Ensino de Química na Educação Básica: Uma Revisão de Literatura. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 136–152, 2021.

MARTINS, F. R.; DELOU, C. M. C.; CARDOSO, F. S. O Papel da Experimentação como proposta no ensino de Química: Uma revisão das publicações na Revista Química Nova na Escola. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**. v. 9, n. 2, 2019.

MARTINS, Ronei Ximenes; RAMOS, Rosana. Metodologia de pesquisa: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013, p. 8-21.

OLIVEIRA, Geórgia Cristina de Sousa. **Perfil socioeconômico e potencialidades para a captação de água da chuva na microrregião do Alto Capibaribe, PE**. Recife, 2012. 110 f. Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Geografia. Recife, 2012...

PASCHOAL, Fabiana Maria Monteiro; TREMILIOSI FILHO, Germano. Aplicação da tecnologia de eletrofloculação na recuperação do corante índigo blue a partir de efluentes industriais. **Química Nova**, São Paulo, v. 28, n. 5, p. 766-772, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/qn/v28n5/25897.pdf> > DOI: 10.1590/s0100-40422005000500006.

PEREIRA, A. de S.; VITURINO, J. P. ; ASSIS, A. O Uso De Indicadores Naturais Para Abordar A Experimentação Investigativa Problematicadora Em Aulas De Química. **Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação Química -ReLAPEQ**. v.1, n.2, 2017.

SANTOS, L. R. dos; MENEZES, J. A. de. A experimentação no ensino de Química: principais abordagens, problemas e desafios. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, Vol. 12, n 26, p. 180-207, jan.-abril, 2020.

SEBRAE - **Estudo Econômico das Indústrias de Confecções de Toritama/PE**. Recife, abril de 2019.

ZANONI, M. V. B.; YAMANAKA, H.. **Corantes: caracterização química, toxicológica, métodos de detecção e tratamento**. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

UMA ANÁLISE DESCRITIVA SOBRE O TRANSPORTE UNIVERSITÁRIO INTERMUNICIPAL (TUI) COM DESTINO À CIDADE DE PATOS-PB

RAVENA MIRELLY BARROS COSTA

Graduada em Bacharelado em Administração pela UEPB. Campus VIII – Patos/PB. ramy@gmail.com

ARETUZA CANDEIA DE MELO

Doutora em Recursos Naturais pela UFCG - Campina Grande/PB. Profª do Departamento de Geografia do CEDUC da UEPB – Campus I - Campina Grande/PB. tuzacm@gmail.com

ARISTEIA CANDEIA DE MELO

Mestre em Tecnologia da Educação pela Universidade Internacional de Lisboa – Portugal. Professora do Departamento de Saúde do UNIFIP – Patos/PB. aristeiacandeia@gmail.com

ALANA CANDEIA DE MELO

Mestre em Geografia pela UFPE – Recife/PE. Professora aposentada do Departamento de Engenharia Florestal – UFCG/Campus VII – Patos/PB. Coordenadora Acadêmica do Centro Universitário de Patos – UNIFIP – Patos/PB. acmelopb@gmail.com

RESUMO

O presente estudo versa sobre análise descritiva sobre o transporte universitário utilizado pelos estudantes, que se destinam a Cidade de Patos-PB, por meio de a mesma apresentar uma enquanto polo universitário, ou seja, Instituições de Ensino Superior (IES), que oferece este serviço a vários estudantes que se deslocam de seus municípios de origem, como do Sertão Paraibano, Pernambuco e Rio Grande do Norte sendo Patos considerada uma rede de policentralidade. O objetivo dessa pesquisa foi realizar um estudo sobre a importância da centralidade urbana da Cidade de Patos-PB, a partir de um levantamento com estudantes universitários da UEPB, UFCG, UNIFIP e IFPB, que diariamente utilizam o Transporte Universitário Intermunicipal (TUI) e os processos de fornecimento, concessão e custeio por parte das prefeituras municipais. Os procedimentos metodológicos deste trabalho teve como método o quantitativo. A técnica utilizada foi a investigativo-descritiva incluindo pesquisa bibliográfica e de campo. Pesquisa de Campo foi realizada com os estudantes da UEPB, UFCG, UNIFIP e IFPB. Os resultados e discussão consistiram da pesquisa de campo, com a aplicação de um questionário semiestruturado, no qual foi utilizado o método quantitativo. A coleta de dados foi realizada utilizando-se 80 questionados semiestruturados, elaborado através da plataforma *Google Forms*. Conclui que, os resultados encontrados puderam-se ser analisados e discutidos, compreendendo os mesmos a partir dos objetivos levantados para ser feito análise acerca do conteúdo abordado, a qual se buscou trazer ganhos para o conhecimento de toda comunidade acadêmica, bem como, para aqueles que querem ter acesso a uma universidade e/ou faculdade.

Palavras-chave: Transporte, Polo, Universitário, IES, TUI.

INTRODUÇÃO

A Cidade Patos representa a quarta maior economia de consumo do Estado e a primeira do Sertão, como bens e serviços. Em razão de sua privilegiada localização geográfica, proporciona fácil acesso pelo entroncamento rodoviário federal e/ou estadual aos Estados do Pernambuco e Rio Grande do Norte. Além disso, distando 301 quilômetros da Capital do Estado - João Pessoa. Sendo considerada como um lugar central se enquadra na definição do IBGE como uma área de malha da rede urbana, no qual exerce a centralidade no perímetro da Microrregião, Mesorregião e da Região Metropolitana de Patos, onde se encontra localizada, exercendo influência administrativa, política, econômica, social, educacional, nas adjacências do raio da policentralidade.

O objetivo da presente pesquisa foi realizar um estudo sobre a importância da centralidade urbana da Cidade de Patos-PB, a partir de um levantamento com estudantes universitários da UEPB, UFCG, UNIFIP e IFPB, que diariamente utilizam o Transporte Universitário Intermunicipal (TUI) e os processos de fornecimento, concessão e custeio por parte das prefeituras municipais.

A partir da concepção do sistema de transporte, considerando os aspectos quantitativos destes atores sociais que na prática cotidiana permanecem em condições vulneráveis ao sistema das políticas públicas educacionais do Brasil, e em especial do Estado da Paraíba. Este trabalho justifica-se, pelo o interesse da realização da pesquisa com a Cidade de Patos-PB, que apresenta características de um lugar central, no qual no decorrer da referida temática - “Uma Análise Descritiva Sobre o Transporte Universitário Intermunicipal (TUI) Com Destino à Cidade de Patos-PB”. Sendo aqui exposta, a relevância das segregações municipais existentes no âmbito do arco que Patos exercem sua influência.

A problemática da referida pesquisa versa sobre a preocupação com os estudantes universitários, que não são contemplados com cursos superiores, ou seja, universidades e/ou faculdades nas suas cidades de origem. O TUI surgiu como um forte aliado no acesso rodoviário entre as especialidades geográficas (entre um município a outro), tanto do Estado da Paraíba, como do Pernambuco e Rio Grande do Norte (vários municípios), convergindo para a Cidade de Patos, na qual os estudantes passaram a ter um melhor ingresso garantido numa Instituição de Ensino Superior. O papel do TUI nesses casos

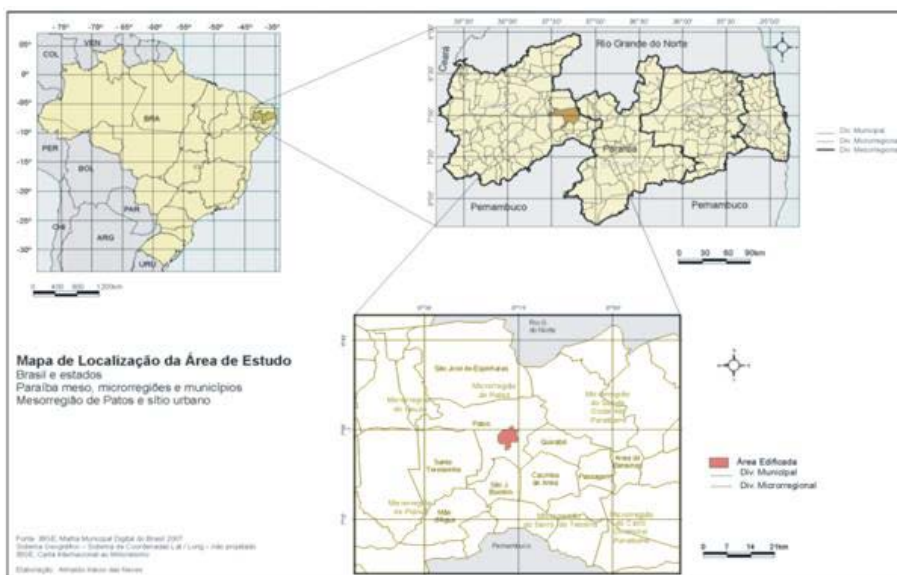
é de suma importância, como ferramenta na busca da diminuição das desigualdades sociais (BRASIL, 1994).

Delimitou-se no decorrer da elaboração da pesquisa, refletir sobre as relações existentes entre de Patos e os demais municípios que dependem da policentralidade da mesma, a fim de, compreender a sua centralidade exercida por meio das instituições de ensino superior, uma vez que, demandam de um público externo. Para a comprovação da centralidade de Patos, procedeu-se a um levantamento de dados, especificamente com estudantes no âmbito do ensino superior, avaliando o grau de centralidade da cidade em questão e quais os principais fatores e motivos que levam os alunos a se deslocarem de suas cidades de origem, em busca de estudos na cidade.

METODOLOGIA

O Município de Patos situa-se na Região Nordeste, no Estado da Paraíba, na Região Metropolitana de Patos, Mesorregião do Sertão Paraibano e na Microrregião de Patos, distante 301 Km de João Pessoa – Capital do Estado. Sua sede localiza-se no coração do estado com vetores viários interligando toda a Paraíba e viabilização de acesso aos Estados do Rio Grande do Norte, Pernambuco e Ceará (Figura 1).

Figura 1 - Localização do Município de Patos no Estado da Paraíba



Fonte: Cavalcante, 2008, p. 23.

A cidade de Patos funciona como polo econômico e educacional, atraindo um volume significativo de pessoas oriundas de municípios vizinhos, buscando oportunidades de emprego e melhores condições de vida. Tal fato concorre para que a cidade apresente uma demanda por habitação, notadamente para a população de baixa renda. O crescimento da construção civil e o aumento da procura por financiamentos refletem a existência de uma demanda habitacional para a população de classe média. A crescente demanda por habitação temporária, advinda da expressiva população flutuante, caracterizada principalmente, por estudantes e pequenos comerciantes vindos de outras cidades.

Este trabalho teve como meta a pesquisa de caráter quantitativo (GIL, 2010). A pesquisa quantitativa por amostragem (coleta de dados semidetalhado) vem sendo utilizadas de forma corrente nos trabalhos acadêmicos, bem como os instrumentos de constituição de dados de análise metodológica, de modo a evidenciar se os pesquisadores estão articulando a pesquisa para a compreensão dos fenômenos da área estudada.

A técnica utilizada foi a investigativo-descritiva incluindo pesquisa bibliográfica e de campo. Devido o assunto sobre Transporte Universitário Intermunicipal (TUI) de alunos para uma área definida como centralidade urbana ainda é pouco estudado no Brasil. As informações foram selecionadas de acordo com os questionamentos relacionados ao sistema de transporte escolar universitário para a Cidade de Patos.

Para obter os dados dos atores envolvidos, foi necessário um instrumento de coleta específico para cada classe de atores, a partir do objetivo da pesquisa, tendo com aporte os estudantes oriundos de outros municípios, tanto do Estado da Paraíba, bem como, Pernambuco e Rio Grande do Norte, vêm realizar seus estudos em nível superior na Cidade de Patos. Para a realização da pesquisa, o trabalho apresentou em duas etapas:

- a. Pesquisa Bibliográfica teve por base o levantamento em livros, periódicos, artigos, teses, dissertações, revistas, sistema on-line e a Superintendência de Trânsito e Transportes de Patos (STTRANS).
- b. Pesquisa de Campo foi realizada com os estudantes da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Faculdades Integradas de Patos (UNIFIP) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) em Patos. **c)** Os resultados e discussão dessa pesquisa consistiram de uma pesquisa de campo, ou seja, da aplicação de um questionário

objetivo composto de 17 perguntas (fechadas), no qual as informações foram quantitativas.

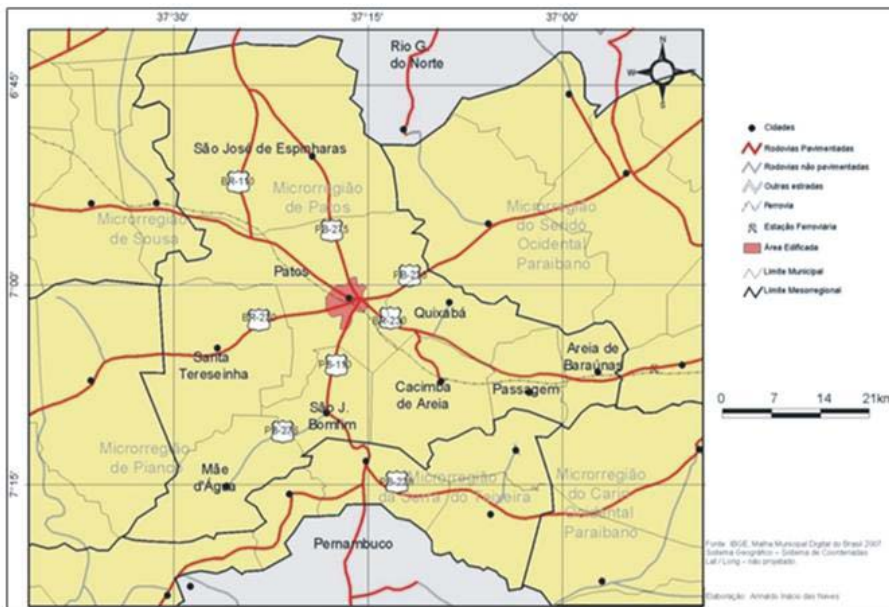
A coleta de dados foi realizada utilizando-se 80 questionados semiestruturados elaborado através da plataforma *Google Forms*, assim discriminado: - 20 questionários com os estudantes da UEPB; - 20 questionários com os estudantes da UFCG; - 20 questionários com os estudantes da UNIFIP; - 20 questionários com os estudantes do IFPB. A aplicação dos questionários foi realizada no período de 13 de agosto a 29 de setembro de 2020, utilizando-se o método quantitativo, e a aplicações foi do tipo aleatório. As informações consistiram sobre o Transporte Universitário Intermunicipal (TUI), condições socioeconômicas e educacionais na perspectiva da centralidade urbana da Cidade de Patos diante de mais de 60 municípios que a mesma polariza hierarquicamente. Quanto às técnicas utilizadas neste trabalho:

1. Foram utilizados dois mapas elaborados por Cavalcante (2008), um representando a localização do Município de Patos no Estado da Paraíba, e o outro, as vias de acesso à Cidade de Patos-PB.
2. A elaboração do questionário de deu através da plataforma *Google Forms*, em decorrência da Pandemia da Covid-19. Num primeiro momento, a aplicação dos mesmos seria realizada presencialmente, mas em virtude da Covid-19 foi obrigado a realizar a pesquisa por meio do sistema virtual. Mesmo tendo sido utilizada a presente técnica o trabalho teve um resultado satisfatório.
3. A tabulação dos gráficos foi realizada por meio da Planilha Excel – Versão 2016. Os dados coletados foram tabulados e analisados, que objetivou analisar o conteúdo do discurso.
4. Não foi possível elaborar um registro fotográfico em decorrência da Covid-19, e todo o trabalho terem sido desenvolvimento através do sistema *online*, com o público alvo participante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando as segregações municipais existentes no território brasileiro, que não são contemplados com cursos em nível superior, ou seja, universidades e/ou faculdades, o Transporte Universitário Intermunicipal (TUI) surgiu como um forte aliado no acesso rodoviário entre as especialidades geográficas (entre um município a outro), tanto do Estado da Paraíba, como do Pernambuco e Rio Grande do Norte (Figura 2).

Figura 2 - Vias de acesso rodoviário à Cidade de Patos-PB



Fonte: Cavalcante, 2008.

Caracterizando-se como uma importante ferramenta veicular e necessária para a viabilização do deslocamento dos alunos da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro Universitário de Patos (UNIFIP) e do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) até a Cidade de Patos, já que estes se deslocam diariamente de seus municípios de origens, em busca de um melhor Ensino Superior.

O transporte universitário intermunicipal representa 95% gratuito para os alunos da UEPB, UFCG, UNIFIP e IFPB, estes sendo custeados pelas administrações públicas municipais, enquanto 5% dos alunos são responsáveis pela locação e pagamento com os transportes particulares. Nos últimos anos os alunos das referidas instituições tem debatido sobre a questão do TUI gratuito para a Cidade de Patos, quando em determinadas gestões os seus representantes não querem ou dizem não poderem mais oferecer esse tipo de transporte, já que o presente serviço não está contemplado na Constituição de 1988 de forma explícita.

Conforme o Jornal A União (BRASIL, 2013, p. 1), a Presidente Dilma Roussef através da Lei Federal Nº 12.816/2013 autorizou o uso de veículo escolar municipal para universitários em todo o território nacional. Como segue abaixo:

A presidente Dilma Rousseff, promulgou a Medida Provisória nº 593/2012, transformando-a na Lei Federal nº 12.816/2013, que dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica na aquisição de veículos para o transporte escolar. A medida visa autorizar os municípios a utilizarem o transporte escolar municipal por estudantes universitários. Teor da Lei: Art. 5º - A União, por intermédio do Ministério da Educação, apoiará os sistemas públicos de educação básica dos Estados, Distrito Federal e Municípios na aquisição de veículos para transporte de estudantes, na forma do regulamento. Parágrafo Único - Desde que não haja prejuízo às finalidades do apoio concedido pela União, os veículos, além do uso na área rural, poderão ser utilizados para o transporte de estudantes da zona urbana e da educação superior, conforme regulamentação a ser expedida pelos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Tal discussão ocorre a cada início de semestre ou ano, quando vem à declaração de alguns governantes municipais, na pessoa do prefeito ou do secretário de transporte, questionando os altos custos com esse serviço por da prefeitura, tendo em vista que a prerrogativa constitucional, na área da educação, aos municípios, se limita apenas ao ensino fundamental, o ensino médio ao estado e o ensino superior não depende nem da esfera municipal e estadual. Ficando a cargo do próprio estudante universitário de responsabilizar pelo seu traslado, tal custo pessoal. No entanto, alguns alunos afirmaram que algumas Prefeituras instituíram Projeto de Lei (PL) que regulamenta o fornecimento de transporte universitário gratuito intermunicipal para a Cidade de Patos.

Segundo a Superintendência de Trânsito e Transportes de Patos (STTrans/Patos-PB) (Obs.: relato informal de um dos agentes de trânsito), os transportes universitários que circulam pela cidade de Patos vem de vários municípios da Paraíba, Rio Grande do Norte e Pernambuco, os quais representam uma fluidez mais intensa no turno da manhã e tendo uma maior intensificação no período noturno. De acordo com o Agente da STTrans, circula de segunda a sábado mais de 70 ônibus, micro-ônibus e vans.

Na busca de atender a uma melhor organização na *urbs* de Patos, a Secretaria de Planejamento juntamente com a STTrans, destinou um espaço reservado a esses veículos na antiga Rodoviária Municipal, nas proximidades da UEPB, UFCG e IFPB, cuja finalidade é organizar o trânsito na especialidade geográfica da zona urbana de Patos, sendo um importante meio para a circulação de outros veículos que circulam pela cidade, principalmente, pela manhã e a noite. Uma vez que a cidade não dispõe de grandes corredores,

ou seja, de espaço suficiente para a locação destes sem áreas específicas. Levando ao agravamento de trânsito, isto é, processos coletivos entre os transportes universitários intermunicipais e os veículos particulares que circulam pela cidade.

O fato da centralidade urbana de Patos ser constituída por uma extensão dos serviços prestados e do aumento populacional por agentes externos, ou seja, pela população flutuante que chega atingir mais de 300 mil pessoas mensalmente, a estrutura administrativa o planejamento e a gestão urbana ainda apresentam uma grande deficiência no âmbito da administração pública municipal, mas mesmo assim, a cidade deve ser analisada com mais precisão quando se considera uma escala de centralidade urbana (saindo na década de 1980 da monocentricidade para a policentricidade).

Isso significa a importância que, a rede urbana de Patos tenha fornecido muitas medidas de crescimento econômico em oposição diante de outros municípios. A qual a estrutura da malha urbana passou a desenvolver no decorrer das décadas algumas interações de destaque e tais medidas foram de uso limitado ao sistemas de Patos. Discorre-se que as conceituações teóricas da centralidade da cidade são consistentes com as especificações sua da hierarquia urbana diante das demais, as quais dependem dos seus serviços essenciais. Concluí-se que tais atividades desenvolvidas como os serviços, comércio, educação, entre outros elucidam questões substantivas fundamentais relevantes para a estrutura socioespacial cada vez mais complexa da referida cidade.

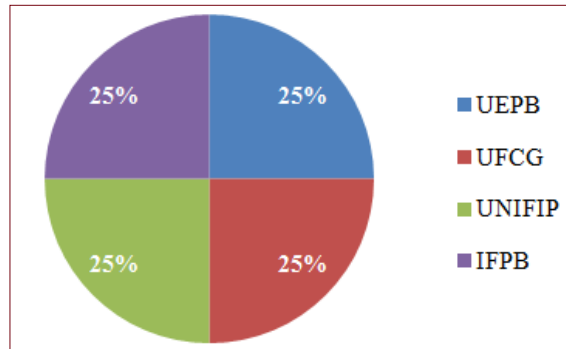
Descrições do Modo Como os Universitários Fazem Uso do Transporte Universitário Intermunicipal (TUI)

O Transporte Universitário Intermunicipal é uma das alternativas que possibilita os estudantes de outros municípios, sobre tudo os de baixa renda, a seguir sua vida no ensino superior, por não existirem em seus municípios instituições universitárias e faculdades, daí a necessidade de se destinarem até a Cidade de Patos. Neste subcapítulo buscaram-se os resultados e discussões encontrados na coleta de dados da pesquisa de campo, portanto, sendo este responsável pela análise do perfil dos estudantes os quais utilizam Transporte Universitário Intermunicipal (TUI) com destino à Cidade de Patos-PB.

É importante ressaltar que no projeto de pesquisa teve como objetivo, aplicar o questionário a 20 estudantes de cada instituição universitária, sendo elas UEPB, FIP, UFCG e IFPB. No que diz respeito ao objetivo da pesquisa, o mesmo visou compreender o perfil dos estudantes universitários, no tocante

a utilização do transporte universitário intermunicipal, sendo assim, pode-se saber qual a instituição de ensino superior que estes estudam (Gráfico 1).

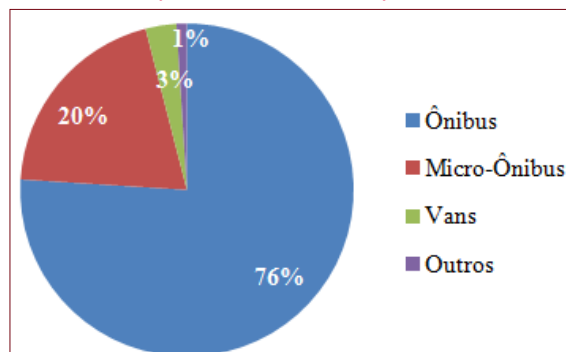
Gráfico 1 - Instituições de Ensino Superior que os alunos frequentam em Patos



Fonte: COSTA, 2020.

A pesquisa foi aplicada nas instituições de ensino superior UEPB, UFCG, FIP e IFPB, onde as mesmas estão localizadas na cidade de Patos, dessa forma, 25% dos estudantes que apontaram estudar na UEPB; 25% na UFCG; 25% na FIP; e 25% no IFPB. Atualmente a referida cidade, é considerado um grande polo estudantil, na qual abrange e atende a diversas cidades circunvizinhas da região, bem como também diversos estudantes de outros estados vizinhos. No que diz respeito ao tipo de transporte ao quais os estudantes utilizam, o Gráfico 2 demonstra os seguintes resultados.

Gráfico 2 - Tipo de TUI utilizado pelos estudantes

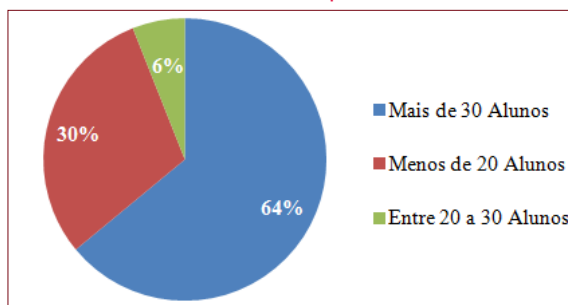


Fonte: COSTA, 2020.

O gráfico acima aponta o resultado sobre a abordagem de qual tipo de transporte é utilizado pelos estudantes, considerando que estes são de cidades adjacentes e utilizam o meio de transporte como forma de se locomover até a

instituição de ensino a qual o alunado estuda. Dessa forma, 76% dos estudantes apontaram utilizar os ônibus; cerca de 20% destes utilizam micro-ônibus; 3% vans; e apenas 1% outros tipos de transporte, não especificando qual tipo. A partir das perguntas abordadas durante a aplicação da pesquisa, pode-se indagar o número de passageiros, ou seja, estudantes transportados diariamente nos transporte universitários intermunicipais, como mostra o Gráfico 3.

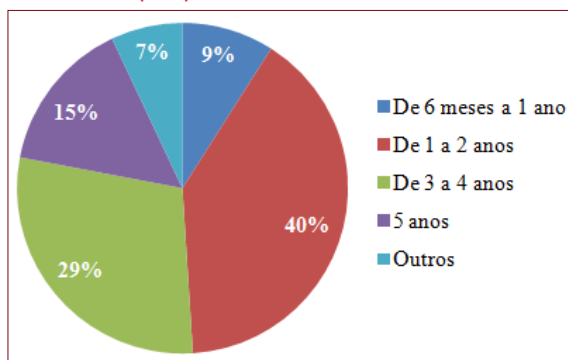
Gráfico 3 - Número de estudantes transportados diariamente para Patos



Fonte: COSTA, 2020.

A partir da pergunta sobre quais tipos de transporte são utilizados pelos estudantes universitários, as respostas apontadas no gráfico acima demonstra que, cerca de 64% dos estudantes apontaram que o transporte o qual utilizam para se locomover diariamente transporta mais de 30 alunos; 30% apontaram que o tipo de transporte usado, transporta entre 20 a 30 alunos diariamente; e 6% disseram que transportam menos de 20 alunos. O Gráfico 4 aborda o tempo de utilização do transporte universitário intermunicipal pelos participantes alunos investigados.

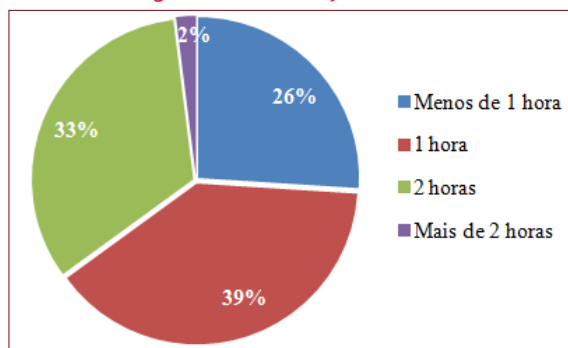
Gráfico 4 – Tempo que estudam em Patos e utilizam o TUI



Fonte: COSTA, 2020.

No que diz respeito ao tempo de utilizado no TUI, 40% apontaram que utilizam entre 1 a 2 anos; 29% afirmaram utilizar a cerca de 3 a 4 anos; 15% disseram utilizar a 5 anos; 9% utilizam entre 6 meses a 1 ano; e 7% não souberam informar o tempo de utilização. Vale salientar que, este meio e tipo de transporte é o principal meio de locomoção dos estudantes que participaram da pesquisa, levando-se em conta que os mesmos não residem na Cidade de Patos-PB. O Gráfico 5 representa o tempo utilizado pelos estudantes entre os municípios de origens até as instituições de ensino os quais estudam em Patos.

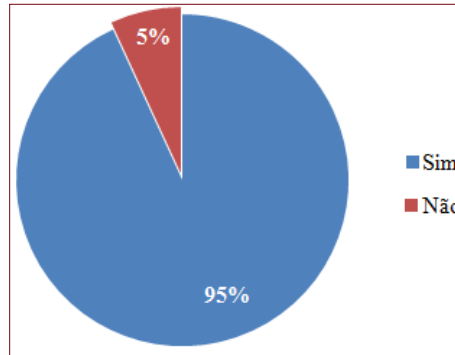
Gráfico 5 - Tempo utilizado pelos estudantes entre os municípios de origens até a chegada às instituições de ensino



Fonte: COSTA, 2020.

Tendo em vista que os estudantes os quais participaram do desenvolvimento da presente pesquisa são de cidades circunvizinhas a Patos, onde os mesmos utilizam TUI para se locomover até a instituição de ensino, buscou então, aqui saber quanto tempo é gasto diariamente para locomoção dos mesmos entre as cidades até a instituição de ensino. Dessa forma, 39% gastam diariamente cerca de 1 hora; 33% em torno de 2 horas; 26% menos de 1 hora; e 2% mais de 2 horas até Patos. Portanto, se o meio de transporte utilizado expressa a condição socioeconômica dos estudantes investigados, o tempo gasto no deslocamento possui relação com a qualidade de vida estudantil, até mesmo pelo impacto que têm sobre o tempo disponível para os estudos. O Gráfico 6 buscou saber dos estudantes se os municípios onde residem disponibilizam de TUI para os mesmos se locomoverem até a instituição de ensino na qual estudam na cidade de Patos.

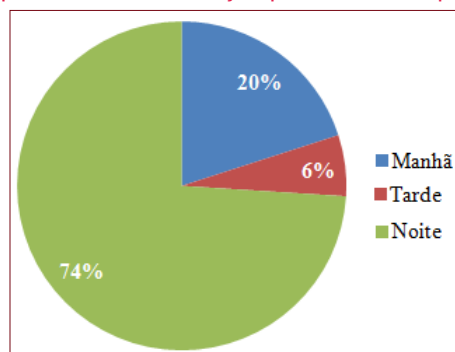
Gráfico 6 - Disponibilidade de TUI por parte das administrações públicas para os estudantes que residem fora de Patos



Fonte: COSTA, 2020.

A partir da pergunta realizada, procurou saber se os TUI utilizados para locomoção das suas cidades até Patos são disponibilizados pelos próprios municípios os quais residem, sendo assim, 95% apontaram que seus municípios disponibilizam o TUI gratuitamente. Enquanto, apenas 5% disseram que seus municípios não disponibilizam TUI gratuito, os quais acabam pagando algum tipo de transporte para chegarem até a instituição de ensino. Como base no Gráfico 6, quando 5% dos municípios não disponibilizam TUI para os estudantes que frequentam as instituições superiores de ensino na Cidade de Patos, foi questionado junto aos mesmos, que frequentam as universidades, faculdades e institutos federais se as administrações públicas municipais disponibilizam veículos para a Cidade de Patos nos três turnos (manhã, tarde e noite), como pode ser observado através do Gráfico 7.

Gráfico 7 - Disponibilização por turno (manhã, tarde e noite) diário do TUI, por parte da administração pública municipal



Fonte: COSTA, 2020.

O Gráfico 7 retrata qual turno as administrações públicas municipais disponibilizam o TUI para os estudantes. Cerca 74% responderam ser à noite o período de maior utilização; 20% disseram que utilizam no turno da manhã; e apenas 6% destes afirmaram que faz uso no período da tarde. O qual este representa o menor percentual de TUI transitando na *urbs* patoense. Vale salientar que, o movimento em defesa do transporte escolar municipal para os universitários originou-se no Estado da Paraíba. Essa flexibilização permitiu que os estudantes de nível superior residentes em pequenos e longínquos municípios também pudessem utilizar o transporte escolar, em especial, no período noturno, quando os ônibus escolares (Caminho da Escola) encontram-se parados, já que os alunos do ensino fundamental frequentam geralmente as escolas municipais no período da manhã e tarde. O Gráfico 8 buscou saber dos estudantes universitários quantos dias da semana estes utilizam o TUI.

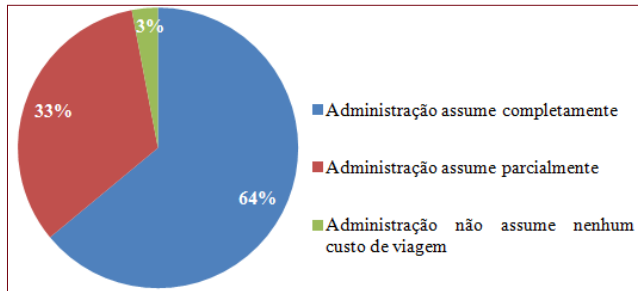
Gráfico 8 – Quantos dias da semana que os estudantes utilizam o TUI



Fonte: COSTA, 2020.

No que diz respeito ao número de dias utilizados para o acesso dos estudantes até as instituições de ensino na cidade de Patos pelo TUI o qual os mesmos utilizam, cerca de 94% apontaram utilizar durante os 5 dias da semana; e apenas 6% não souberam informar a quantidade de dias que utilizam. Devido à ausência de professores, falta de aula, feriados, motivo de doenças, problemas familiares, e principalmente, aqueles estudantes que se encontram em final de conclusão de curso, entre outros. Conforme o Gráfico 9 foi questionado aos estudantes se a administração pública dos seus municípios assumem todos os custos das viagens, entre o município de origem até a Cidade de Patos, tais como: combustível, motorista, entre outros, caso o UTI necessite.

Gráfico 9 – Nível de responsabilidade da administração municipal diante dos custos de manutenção do TUI

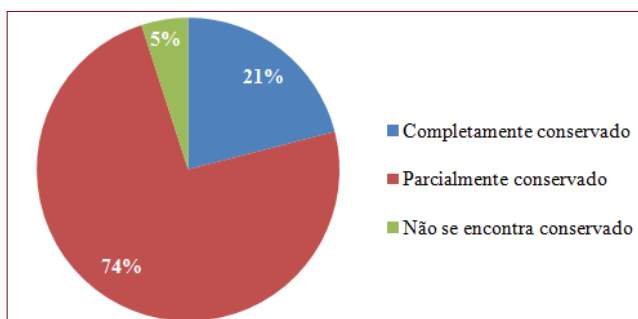


Fonte: COSTA, 2020.

Quanto aos custos do TUI utilizado pelos estudantes, 64% destes apontaram que os municípios os quais estes estudantes pertencem arcam completamente com os custos do transporte universitário; 33% responderam que seus municípios arcam parcialmente com as despesas, onde esta porcentagem não justificou o motivo pertinente da divisão de custos entre os estudantes e os municípios; e 3% dos estudantes relataram que seus municípios não arcam com as despesas do transporte, no qual os mesmos apontam utilizar de outro tipo de transporte como acesso até a cidade de Patos, sendo custeados pelos próprios estudantes.

Haja vista, que é perceptível que os veículos que os estudantes utilizam não se encontram conservados, ou seja, existem problemas estruturais nos mesmos, como pneus carecas, poltronas velhas e quebradas entre outras avarias. Como a maior parte dos mesmos apontou utilizar o TUI disponibilizado pelos municípios nos quais residem, buscou-se saber sobre a conservação destes transportes, como aponta o Gráfico 10.

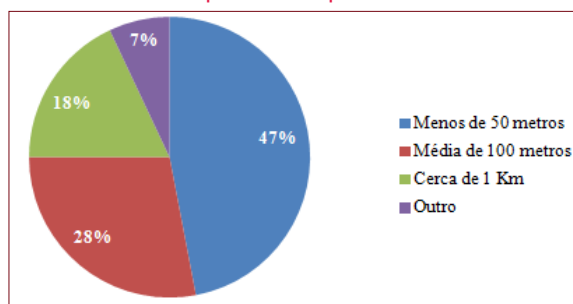
Gráfico 10 – Como se encontra a conservação dos TUI na concepção dos estudantes



Fonte: COSTA, 2020.

A maior parte dos estudantes, disseram que os UTI são disponibilizados pela administração pública municipal nos quais residem, buscou-se saber a opinião dos mesmos sobre o estado de conservação dos veículos, que são de responsabilidade do poder público municipal. Desta maneira, 74% responderam que estes transportes estão parcialmente conservados; 21% afirmaram que estão completamente conservados, e 5% apontaram que não se encontra em um bom estado de conservação para circular em rodovias federais e estaduais, levando os estudantes a perigos constantes nestas viagens diárias. Cabe salientar que, a conservação destes se faz necessário, considerando que não traz segurança para os estudantes que utilizam entre seus municípios até Patos. Buscou questionar se estes transportes universitários passam próximas as residências dos estudantes. O Gráfico 12 justifica a resposta daqueles que apontaram que o transporte universitário não passa próximo às suas residências.

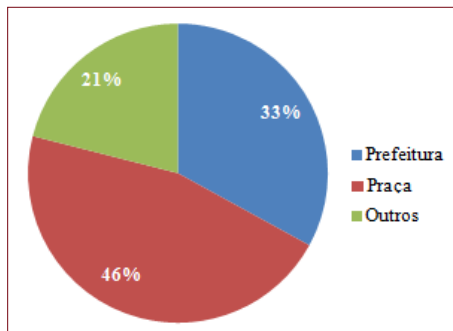
Gráfico 12 - Distância percorrida pelos estudantes até o TUI



Fonte: COSTA, 2020.

Buscou-se saber a distância onde os estudantes moram até o ponto de encontro do transporte universitário das suas cidades, assim, 47,4% a distância é apenas de menos de 50 metros, 28,2% é de cerca de 100 metros de distância, 17,9% moram a cerca de 1 km de distância entre suas residências e o ponto de saída do transporte universitário e cerca de 6,5 apontaram não saber a distância entre suas residências e o ponto de saída do transporte universitário. Procurou-se identificar através da aplicação da pesquisa a localidade na qual é utilizada como ponto de encontro dos estudantes e de saída do TUI para à cidade de Patos-PB (Gráfico 13).

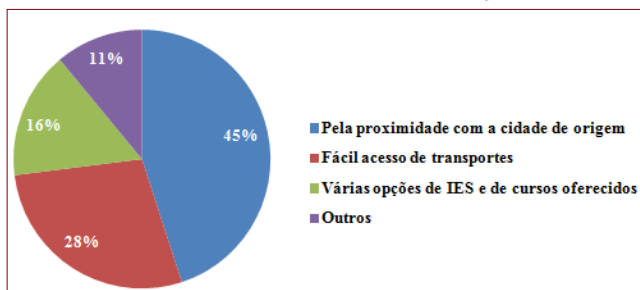
Gráfico 13 - Local de saída do TUI para à Cidade de Patos



Fonte: COSTA, 2020.

Nesse sentido, a partir da colocação da pergunta sobre qual o ponto de saída do TUI para Patos, os resultados demonstraram que, 46% dos estudantes informaram que o transporte costuma sair de alguma praça; 33% apontaram que o ponto de encontro costuma ser na prefeitura; 21% afirmaram sair de algum outro local da cidade, não justificando qual seria esse outro ponto de saída. Considerando Patos, enquanto uma cidade definida regionalmente como polo universitário encontra-se instalada diversas Instituições de Ensino Superior (IES), como UFCG, FIP, IFPB, UEPB, dentre outras. Buscou-se investigar através deste questionamento, por que os estudantes escolheram a Patos para fazerem um curso superior, ou seja, estudar (Gráfico 14).

Gráfico 14 - Escolha da Cidade de Patos para Estudos



Fonte: COSTA, 2020.

Ficou perceptível que 45% dos estudantes apontaram ter escolhido as IES localizada em Patos, por residirem em cidades próximas; 28% escolheram pela questão da fácil acessibilidade de transportes (justificando a

necessidade de sempre ir à referida cidade e por possuir transporte próprio); 16% relataram que é devido à cidade oferecer várias opções de IES e diversos cursos em diversas áreas de atuação profissional; e 11% não informaram o motivo.

Reporta-se este subcapítulo, a importância da Cidade de Patos numa perspectiva de uma região que foi caracterizada como uma rede urbana, que se interliga com mais de 60 municípios do Estado da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte de forma direta. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utilizou a argumentação da Teoria das Localidades Centrais de Walter Christaller, para posicionar e explicar geograficamente e espacialmente a Cidade de Patos como uma Centralidade, ou seja, um núcleo polarizador do Sertão do Estado da Paraíba, passando a ser considerada a quarta cidade mais importante do Estado, após João Pessoa, Campina Grande e Santa Rita, tanto na visão administrativa, política, econômica, social, comercial, e principalmente de serviços no âmbito educacional. Como foi demonstrado nos gráficos citados acima.

Análise do Perfil Socioeconômico dos Universitários

Com o processo de redemocratização do Brasil¹, entre os anos de entre 1983 e 1984 com o pleito das Diretas Já, houve uma maior abertura para a população civil brasileira a ter um maior acesso ao Ensino Superior. A partir dessa redemocratização gradativamente as instituições federais, estaduais e particulares de ensino superior passaram a utilizar a Nota do Enem, em 1998, como critério de seleção para a entrada nas universidades públicas e algumas faculdades particulares, desde 2010, após a adesão do Sistema Único de Seleção Unificada (SISU) e da Lei Federal no 12.711/2012, que corresponde a Lei de Cotas, do ano de 2013.

O ENEM foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio. A partir de 2004, a prova passou a ser utilizada como

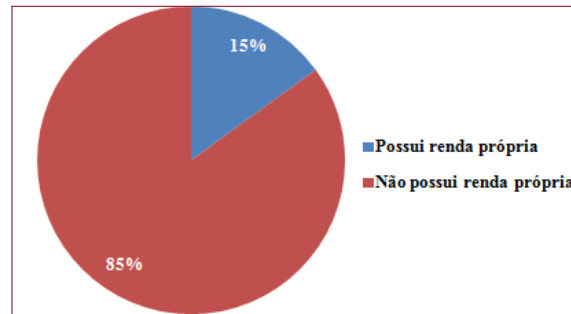
1 Diretas Já foi um movimento civil de reivindicação por eleições presidenciais diretas no Brasil ocorrido entre 1983 e 1984. A possibilidade de eleições diretas para a Presidência da República no Brasil se concretizaria com a votação da proposta de Emenda Constitucional Dante de Oliveira pelo Congresso. Entretanto, a Proposta de Emenda Constitucional foi rejeitada, frustrando a sociedade brasileira. Ainda assim, os adeptos do movimento conquistaram uma vitória parcial em janeiro do ano seguinte quando Tancredo Neves foi eleito presidente pelo Colégio Eleitoral (DUARTE, 2007).

ferramenta para ingresso em instituições do ensino superior e, em 2010, com sua inclusão no Sistema de Seleção Unificada (SISU), foi reconhecida como o maior e mais completa exame educacional do Brasil. Ao longo de sua criação, o Enem acabou substituindo o tradicional vestibular realizado por faculdades e universidades nacionais, tornando-se hoje ferramenta para concessão de bolsas de estudo parciais e integrais em faculdades particulares, através do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) – (EDUCA+BRASIL, s/d).

A partir da redemocratização a partir do final dos 80 até os tempos atuais, percebe-se uma crescente inserção de alunos no Ensino Superior das classes sociais C, D e E nas universidades brasileiras, de forma a mesclar o perfil socioeconômico dos graduandos das instituições federais, estaduais, institutos federais e faculdades particulares do país. Apesar do avanço observado nas três últimas décadas, os dados referentes ao perfil socioeconômico dos estudantes de ensino superior refletem que há ainda um hiato importante a ser enfrentado no que diz respeito ao acesso das camadas mais representativas da população ao ensino superior de qualidade, à pesquisa, à cultura e ao conhecimento, fundamentais ao enfrentamento das desigualdades sociais do país e ao aprimoramento do capital humano (FRANCO; CUNHA, 2017).

A Cidade de Patos a cada ano evidencia uma maior dinâmica no seu processo de regionalização, ou seja, convergir um grande número de municípios a partir de seus atores sociais, principalmente estudantes a procura pelos cursos oferecidos pelas diversas instituições instaladas no perímetro urbano. Ocorre uma convergência de alunos de todo o sertão paraibano, bem como de outros estados para a cidade, fomentando a centralidade já existente, que representa um papel expressivo no fenômeno da centralidade, pela expansão das IES. Contanto com base nesses fatos, procurou-se analisar o perfil socioeconômico dos universitários que estudam nas IES de Patos. O Gráfico 15 aponta sobre o conhecimento da renda dos estudantes da UEPB, UFGC, UNIFIP e do IFPB participantes da pesquisa realizada.

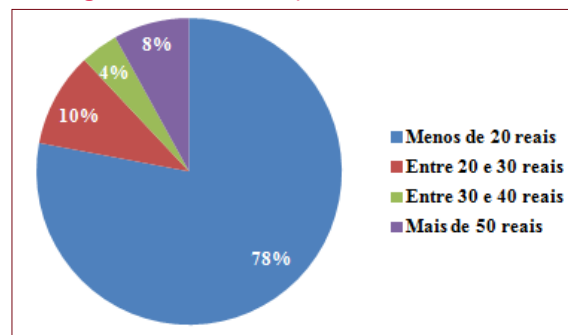
Gráfico 15 – Estudante que possuem renda própria



Fonte: COSTA, 2020.

No que diz respeito à renda própria para custeio das suas necessidades, cerca de 85% responderam não possuírem renda própria, os quais acabam sendo custeados pelos pais, avôs e/ou responsáveis; e apenas cerca de 15% dos participantes afirmaram trabalhar e possuir renda própria. A partir de um mapeamento geral da realidade brasileira, os estudantes que frequentam as IES de Patos também apresentam um perfil social, econômico e cultural de forma tímida, ou seja, apresentando um baixo padrão socioeconômico. Buscando estes uma melhoria de vida com a formação da graduação, podendo ser a primeira o ponta pé para suprir suas necessidades e de seus familiares. São os que os mesmos almejam. A partir dessas declarações, procurou-se saber dos estudantes qual o valor em real que os mesmos dispõem para gastarem diariamente quando estão em Patos (Gráfico 16).

Gráfico 16 - Valor gasto diariamente pelos estudantes na Cidade de Patos



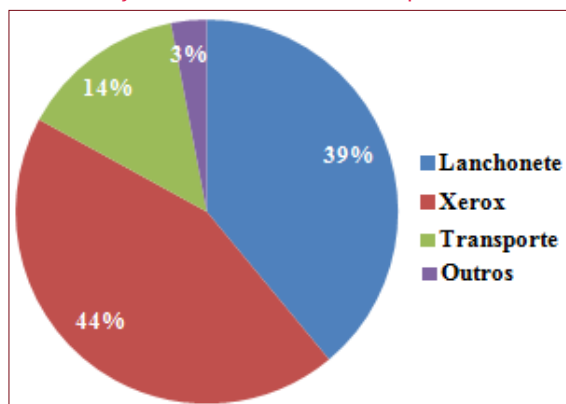
Fonte: COSTA, 2020.

A partir da abordagem feita procurou-se saber dos estudantes, quanto eles gastam costumam gastar quando estão em Patos. 78% apontaram que

gastam menos de R\$ 20,00; 8% gastam mais de R\$ 50,00; 4% entre R\$ 30,00 e 40,00; e 10% responderam gastar entre R\$ 20,00 e 30,00. Devido ao grande percentual de 78% gastarem menos de 20 reais diariamente, isso demonstra a carência econômica dos estudantes alvo dessa pesquisa. Refletindo a verdadeira história vivida por quase toda a população brasileira. Enquanto, 8% têm condições suficientes de despender mais dinheiro para as suas necessidades essenciais na Cidade de Patos. Isso é o perfil não só dos estudantes que frequentam as IES de Patos, mas a realidade que define o Brasil.

Estes gastos são decorrentes de custos pessoais com serviços de consumo, principalmente com alimentação e xerox. Sendo assim, a partir do valor gasto pelos estudantes, observa-se através do Gráfico 17, que os mesmos direcionam estes gastos para suas necessidades mais prementes.

Gráfico 17 - Serviços comerciais utilizados pelos alunos em Patos



Fonte: COSTA, 2020.

Dentre os participantes, 44% apontaram que seus gastos são com Xerox. Os quais necessitam destes materiais para realizar leituras e estudos. Como a maioria dos alunos não podem adquirir seus próprios livros e/ou material particular, é um procedimento normal que existe nas IES brasileira, e não só na Cidade de Patos. Essa prática é utilizada pela maior parte dos professores de ensino superior do país, já que a maioria dos alunos pertence às classes sociais C, D e E. Já com relação aos 39% dos alunos investigados, estes relataram que seus gastos são em lanchonete (refeições), compreendendo que muitos vêm de fora e acabam levando bastante tempo até chegar

a Cidade de Patos; 14% gastam com transportes, utilizando os mesmos para locomoção até as IES; e apenas 3%, relatam que gastam com outras coisas.

Os dados discutidos anteriormente através dos gráficos são resultados da aplicação da pesquisa realizada junto a 80 universitários, os quais são alunos das instituições UFCG, UEPB, FIP e IFPB localizados na Cidade de Patos. Dessa forma, os dados apresentados nesta pesquisa somam-se ao conhecimento da sociedade civil, bem como, da comunidade acadêmica.

A medida da centralidade urbana de Patos é essencial para fazer afirmações empíricas sobre as questões referentes ao sistema de Transporte Universtário Intermunicipal, que circula pela urbs. No entanto, esses estudos não usam formas semelhantes de quantificar e qualificar a estrutura espacial urbana, principalmente, por parte da Administração Municipal Pública de Patos.

Contempla-se buscar preencher essa lacuna, introduzindo uma nova medida de centralidade urbana para Patos em termos de grandes investimentos por parte do poder público municipal. Já que a cidade apresenta uma extensão de separação espacial (referindo-se aqui a distância entre as IES), quanto a localização, tais como UEPB, UFCG, UNIFIP, IFPB entre outras, originalmente proposto para medir a distribuição espacial dessas em Patos, e propor uma nova reestruturação urbana, que leve a centralidade identificar as estruturas urbanas mais bem implementadas e conservadas espacialmente, tendo que mais e mais atividades de emprego e renda podem surgir a partir da presença dessa população flutuante de estudantes que vem à Patos diariamente, já que a sua policentricidade é um ambiente que favorece mais investimentos, tornando um desenvolvimento econômico-social e cultural viável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou trazer uma importante e enriquecedora discussão acerca da centralidade da Cidade de Patos-PB, bem como, a importância deste município enquanto polo de abrangência ao atendimento de diversas cidades circunvizinhas. Neste sentido, revelou-se compreender a importância da cidade considerando a mesma enquanto um polo universitário, a qual possui diversas Instituições de Ensino Superior - IES. O trabalho versou sobre um estudo de cunho bibliográfico, descritivo, exploratório de natureza quantitativa, a partir da aplicação de questionários junto a 80

estudantes das IES de Patos-PB, participando 20 de cada instituição, dentre elas: UFCG, UEPB, UNIFIP e IFPB.

Inicialmente percebeu-se que os alunos demonstram uma motivação em dar continuidade a sua vida acadêmica, no intuito de futuramente ingressar-se no mercado de trabalho, para tal fim se há a necessidade diariamente de se deslocarem dos seus municípios de origem, devido à falta de uma IES ou de um curso almejado. Assim, surgiu então o fenômeno da migração pendular dos estudantes universitários para à Cidade de Patos. A pesquisa realizada mostra o quão importante é a disponibilidade do TUI oferecido pelos municípios para a fração de estudantes universitários que residem em localidades que não oferecem o ensino superior. O papel do TUI nesses casos é de suma importância, como ferramenta na busca da diminuição das desigualdades sociais.

Devido a grande quantidade de alunos inseridos diariamente em Patos, a cidade acaba se tornando uma importante referência para os municípios circunvizinhas no que tange a oferta de bens e serviços demandados pelo alunado da região.

A presente pesquisa soma-se pela importância a partir da sua idealização para o avanço sobre a aplicação do mesmo, portanto, o estudo desenvolvido trouxe e proporcionou uma interessante reflexão acerca do tema abordado, considerando a relevância da Cidade de Patos-PB, enquanto sua policentralidade como significado, especialmente, de polo universitário, a qual abraça diversos estudantes de cidades circunvizinhas bem como de outros Estados circunvizinhos. Esta análise dos resultados e discussão traz consigo um caráter qualitativo no sentido de conhecimento da comunidade acadêmica, bem como, para aqueles que tenham ou despertem o interesse pela presente discussão trazida neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Jornal A União. **Lei Federal N.º 12.816/13 - Autoriza Uso de Veículo Escolar Municipal Para Universitários**. Brasília-DF: A União, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. Relatório Anual 1994. Brasília, DF, 1994.

CAVALCANTE, V. L. U. A Centralidade da Cidade de Patos-PB: um estudo a partir de arranjos espaciais. **Dissertação de Mestrado**. Centro de Ciências Exatas e da

Natureza. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2008.

COSTA, R. M. B. A CENTRALIDADE DE PATOS-PB: um estudo sobre os estudantes que utilizam o Transporte Universitário Intermunicipal (TUI). **Monografia de Graduação**. Curso de Bacharelado em Administração do Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas da Universidade Estadual da Paraíba. Campus VIII. Patos-PB: UEPB, 2020.

DUARTE, L. **Diretas Já**. 2007. InfoEscola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/diretas-ja/>. Acesso em: 03/11/2020.

EDUCA+BRASIL. **Enem – O Que É?**. s/d. Disponível em: <https://www.educamais-brasil.com.br/programas-do-governo/enem/o-que-e>. Acesso em: 02/11/2020.

FRANCO, A. M. P.; CUNHA, S. Perfil Socioeconômico dos Graduandos das IFES. **Revista Radar**. 49/fev. 2017. Uberlândia-MG, 2017.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

REZENDE, D. A.; CASTOR, B. V. J. **Planejamento Estratégico Municipal**: empreendedorismo participativo nas cidades, prefeituras e organizações públicas. 2 ed. Rio de Janeiro: Brasport, 2006.

UMA MATEMÁTICA VISUAL: POSSÍVEIS CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA DIRECIONADO A PESSOAS SURDAS

ROMILDO NASCIMENTO DE LIMA

Professor: Doutor, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, e coordenador do Mestrado Profissional em Matemática da UFCG, romildo@mat.ufcg.edu.br.

CELINE INGRID GOMES DOS SANTOS

Graduanda do Curso de Matemática da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, celinein-gridgomess@hotmail.com;

LARYSSA KELY ALVES RODRIGUES

Graduanda do Curso de Matemática da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, lkellyalves@hotmail.com;

RESUMO

O pensamento de que a Matemática é uma ciência difícil de ser aprendida e ensinada ainda é bastante perpetuado nas salas de aula. E, quando se trata de alunos portadores de deficiência, esse quadro torna-se ainda mais delicado. Dessa forma, fora desenvolvida, em uma orientação vinculada à disciplina de Prática de Ensino de Matemática IV, uma pesquisa acerca desse tema, objetivando compreender quais os possíveis caminhos metodológicos para ensino da Matemática que auxiliam o professor a ministrar aulas para alunos surdos. Assim, a metodologia utilizada para a produção deste trabalho fora a pesquisa bibliográfica, em dois livros e duas Dissertações de Mestrado em Rede Nacional, além de alguns materiais de apoio, como sites confiáveis dispostos na internet. As conclusões obtidas por meio deste trabalho evidenciam que a utilização de materiais didáticos em sala de aula auxilia o processo de aprendizagem dos alunos surdos, uma vez que esses necessitam principalmente de aspectos visuais para a compreensão do conteúdo.

Palavras-chave: Matemática, Alunos surdos, Materiais didáticos, Ensino de Matemática.

INTRODUÇÃO

A pesar do contexto histórico fatigante de luta pelos direitos sociais das pessoas portadoras de alguma deficiência, desde a Idade Moderna, emoldurava-se a possibilidade dos Surdos receberem orientações quanto a língua de sinais. Veremos, no âmago deste trabalho, que, atualmente, essa educação inclusiva é garantida por lei e, dessa forma, apresentamos algumas metodologias que o professor pode utilizar em suas aulas para contribuir com o processo de educação das pessoas surdas.

Dessarte, apresentamos diferentes materiais didáticos e aparatos tecnológicos que professores podem utilizar em suas aulas para auxiliar na didática de ensino da Matemática para alunos surdos. Mostramos, ainda, que tais materiais não são de uso exclusivo dos alunos portadores de deficiência e que alguns deles são de fácil acesso, podendo ser confeccionados na própria sala de aula.

METODOLOGIA

O presente trabalho é fruto de uma orientação desenvolvida por meio da disciplina Prática de Ensino de Matemática IV, do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Campina Grande.

A priori, este trabalho fora desenvolvido com o propósito de esclarecer alguns pontos referentes à educação de pessoas surdas, sobretudo, o ensino de Matemática e a aplicação de metodologias que auxiliem no processo de aprendizagem dessas pessoas. Para tanto, utilizamos, para estudo do tema, a pesquisa bibliográfica, em dois livros e duas Dissertações de Mestrado em Rede Nacional, além de alguns materiais de apoio, como sites confiáveis dispostos na internet.

Por meio da análise circunstanciada desses insumos, fora possível, então, construir o alicerce para a elaboração e construção deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Histórico

No contexto social vigente, sabemos que os surdos possuem seus direitos garantidos por lei. Entretanto, nem sempre foi assim. Dessa forma, vamos apresentar algumas considerações breves sobre a história do surdo ao longo

dos anos. A partir dos estudos feitos por Moura (2000), passamos a dividir em três momentos: dos Gregos e Romanos até a Idade Moderna, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

Dos Gregos e Romanos até a Idade Moderna

No limiar do contexto histórico, havia um pensamento na época, propagado pelos ouvintes, de que os surdos não eram seres humanos competentes. Vale destacar que, as pessoas que perdiam a audição depois de algum tempo, não se encaixavam nessa designação. Sendo assim, de acordo com Moura (2000), os que viviam naquela época argumentavam que, se alguém nascia sem ouvir, isso implicaria que o indivíduo não iria falar nem pensar, e, portanto, não poderiam aprender.

Além disso, vale mencionar que, os romanos, de acordo com Moura (2000), impediam aqueles surdos que não aprendiam a falar, de ter seus direitos legais, por exemplo: casar-se, fazer testamentos e negociar sem um curador. Desse modo, podemos perceber que eles não possuíam direitos básicos garantidos.

Idade Moderna

Segundo Moura (2000), a primeira pessoa que pensou na possibilidade do Surdo aprender em Língua de Sinais ou oral, foi Bartollo della Marca d'Ancona, que exercia a profissão de advogado e escritor no século XIV. Por conseguinte, temos outras pessoas influentes na época, como por exemplo, o médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576), que se interessou por esses estudos devido ao fato de que seu filho era surdo.

Girolamo Cardano, [...] entre as de outros protagonistas conhecidos (e desconhecidos) dos séculos XVI e XVII, são as novas proposições que firmaram sobre a surdez e sobre o ensino/aprendizado de indivíduos surdos, que em grande medida contribuíram para rever a crença da não-educabilidade irremediável, e da condição não-humana, desse grupo. (NAKAWAGA, 2012, p.15)

Devemos abordar ainda, que, segundo Moura (2000, p, 17), temos

O verdadeiro início da educação do surdo surge com Pedro Ponce de León (1520-1584), considerado o primeiro professor de Surdos na história e cujo trabalho serviu de base para diversos outros educadores de Surdos. [...] A maior parte de

sua vida foi dedicada a educar os Surdos que eram filhos de nobres. Ele os ensinou a falar, ler, escrever, a rezar e conhecer as doutrinas do Cristianismo.

Cabe destacar alguns educadores que também atuaram no desenvolvimento da educação e visão dos Surdos naquela época: Juan Pablo Bonet (1579-1629), Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780), Johann Konrad Amman (1669-1724), John Wallis (1616-1703), Thomas Braidwood (1715-1806), Charles-Michel Abbé de L'Épée (1712-1789) e entre outros que, iremos apenas mencioná-los.

Idade Contemporânea

Na Idade Moderna é criado o Instituto de Surdos em Paris. Em seguida, no ano de 1790, Abbé Sicard (1742-1822) passa a ser o novo diretor. De acordo com Moura (2000), Sicard escreveu dois livros e em um deles explicou com inúmeros detalhes como educar o Surdo. A autora ainda revela que

Após a morte de Sicard, quando a escola já havia crescido muito e começava a ser criticada pelos adeptos do oralismo que temiam que o modelo alemão predominasse sobre o modelo francês (refletindo também nesta área de disputa alemã-francesa), acontece a disputa pelo poder. (MOURA, 2000, p. 25).

Dessa maneira, vale mencionar também alguns estudiosos que também foram influentes naquela época. Um deles foi Jean-Marc Itard (1774-1838), em que, segundo Moura (2000, p. 27) “O próprio Itard, após dezesseis anos de tentativas e experiências frustradas de oralização e remediação da surdez, sem conseguir atingir os objetivos desejados, rendeu-se ao fato de que o Surdo só pode ser educado através da Língua de Sinais”. Além disso, temos também Baron de Gérando (1772-1842) que era contra a Língua de Sinais, entretanto, antes de morrer, ele reconheceu como uma língua, compreendeu e valorizou (Moura, 2000).

Século XX

De acordo com Moura (2000, p. 49), “No começo do século XX, encontram-se os primeiros relatos dos insucessos do oralismo”. Apesar de ser bastante defendido por muitos educadores e ser o principal método de educação dominado naquela época, alguns surdos buscaram seus direitos e

lutaram pela oficialização da Língua de Sinais. Deve-se abordar, ainda, que a Língua de Sinais só começou a ser mais valorizada a partir da década de 60, pelo fato de que muitos estudiosos se dedicaram a comprovar que os Sinais não atrapalhavam o progresso educacional das pessoas surdas.

Nessa perspectiva, Moura (2000, p. 56), revela que “Como resultado destas pesquisas, concluiu-se que os Sinais não prejudicavam o desenvolvimento das crianças Surdas, mas, ao contrário, ajudavam-nas no seu desenvolvimento escolar sem prejuízo para as habilidades orais.”

Além disso, Moura (2000, p. 57) relata que

Neste momento aparece, portanto, o embrião da ideia de implantação de uma educação bilíngue para os Surdos (sob uma forma de exposição à Língua de Sinais e ainda não com a denominação de Bilinguismo), já que os dados científicos demonstravam a ineficiência do oralismo, a validade da Língua de Sinais como uma língua completa e a necessidade do Surdo ser reconhecido como diferente não como doente, num trabalho semelhante que já havia demonstrado os seus resultados em meados do século XIX.

Surdos e deficientes auditivos

É primordial que esclareçamos que os termos “surdo” e “deficiente auditivo”, apesar de serem utilizados corriqueiramente como sinônimos, não o são. Segundo Bogas (2018), a surdez e a deficiência auditiva podem ser diferenciadas, a priori, pela profundidade, uma vez que aqueles que não possuem nenhuma faculdade auditiva são chamados surdos. Tangente a isso, as pessoas que possuem audição moderada recebem o nome de deficientes auditivos.

Também é importante destacar que os aspectos culturais influenciam diretamente na diferenciação desses termos. De acordo com Bogas (2018), as pessoas que participam da comunidade surda assiduamente e utilizam a Língua Brasileira de Sinais se autodenominam como surdas. Em contrapartida, as que não possuem essa interação são chamadas deficientes auditivos.

Matemática para os alunos surdos

A priori, antes de introduzirmos alguns caminhos metodológicos que auxiliam no ensino e aprendizagem da pessoa surda no que tange à

Matemática, é necessário que apresentemos alguns direitos que são garantidos por lei. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015),

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:[...]

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;[...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação. (BRASIL, 2015)

É importante mencionar que, por ser um assunto bastante atual, no Exame Nacional do Ensino Médio de 2017, fora contemplado o tema de redação “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. No entanto, apesar de educação para pessoas portadoras de deficiências, em especial, pessoas surdas, ser uma temática demasiadamente discutida e abordada, tivemos uma grande parcela de redações que obtiveram nota zero. Segundo o portal G1, foram 309.157 redações que não obtiveram pontuação.

É interessante destacar que, os alunos surdos que estão se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), têm acesso a vídeo-prova em Libras de todas as áreas do conhecimento para consultar avaliações anteriores e caso necessário, resolvê-las. Ademais, há também o gabarito disponível para verificação do rendimento. Por conseguinte, para realizar a prova, o estudante pode optar por realizá-la em Libras.

É fundamental apontar que,

O Enem em Libras é uma iniciativa da Política de Acessibilidade e Inclusão do Inep direcionada à comunidade

surda e deficiente auditiva que tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua. O Enem em Libras garante editais, videoprovas, cartilhas e campanhas de comunicação em Libras, tornando o Enem mais acessível. (INEP, 2019).

Figura 1 – Vídeo-prova em Libras.



Fonte: print screen do site do INEP em que contém vídeo-prova em Libras

Sob esse viés, cabe refletir: de que maneira podemos ensinar Matemática para o aluno surdo? Um artifício bastante discutido é que

a utilização de recursos visuais e atividades concretas fazem com que o aluno consiga alcançar de forma mais significativa os objetivos, já que toda informação, para que seja compreendida pelo surdo, deve passar e explorar sua competência mais desenvolvida, que é a visual-espacial. (ARROIO, 2013)

Ou seja, o educador deve procurar meios visuais para utilizar em suas aulas, com a finalidade de catalisar o processo de aprendizagem. Esses métodos já são bastante utilizados não apenas em salas de aulas que possuem alunos portadores de deficiência, pois colaboram para a dinamização das aulas e fazem os alunos participarem ativamente das atividades.

Ademais, “não é necessário um método “especial” para adequar um material no ensino de Matemática desses alunos e, sim a forma de apresentá-lo na abordagem dos conceitos ministrados fará toda a diferença na aprendizagem dos conteúdos.” (AMARAL, 2019). Dessa forma, em concordância com Amaral (2019), é de suma importância que o professor de Matemática utilize materiais concretos em suas aulas, uma vez que esses estimulam o aluno na construção e aquisição de conhecimento.

Em decorrência disso, exibiremos alguns aparatos metodológicos que podem auxiliar no ensino e aprendizagem da educação dos alunos surdos, que temos, como alguns exemplos: Material Dourado, Ábaco, Sorobã, Tabuada de Pitágoras, YouTube, Hand Talk, Algoritmo de Euclides, Multiplano, Geogebra, Dominó de frações e Dicionário da Língua Brasileira de Sinais.

Material Dourado

É primordial ressaltar que o Material Dourado já é muito utilizado em salas de aulas com pessoas ouvintes. Entretanto, esse recurso também auxilia no ensino da Matemática para pessoas surdas. Com esse aparato é possível apresentar assuntos como operações básicas, valor posicional do número e representação numérica e entre outros.

A princípio, o Material Dourado foi criado pensando-se em facilitar o entendimento do sistema decimal por crianças com alguma deficiência (física ou cognitiva). Entretanto, após serem feitas experiências, verificou-se um resultado tão positivo que diversas escolas decidiram incluí-lo em seu currículo [...] abre-se um leque de possibilidades para a utilização deste material em sala de aula. Por exemplo, para o entendimento de: potenciação, radiciação, figuras planas e espaciais, área, volume, números decimais, frações, dentre outros. (MASCARO, p.25).

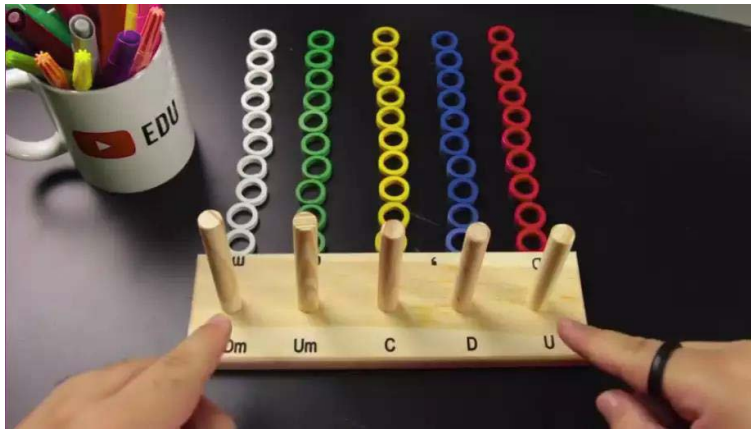
Figura 2 - Material Dourado



Fonte: <<https://profjacbagis.wordpress.com/2017/11/30/jogo-do-nunca-10/>>, 2021

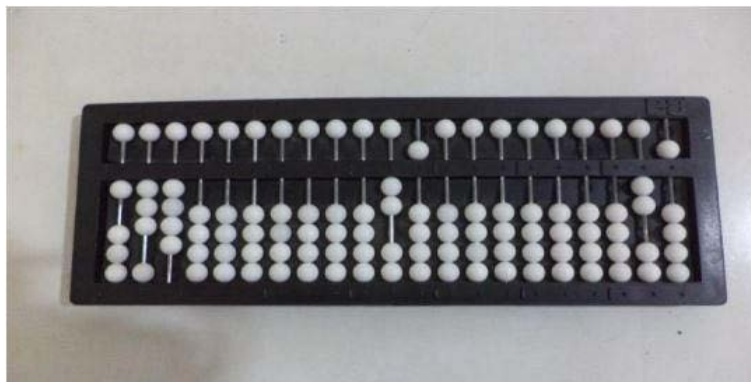
Ábaco e Sorobã

Figura 3 – Ábaco



Fonte: <<https://mmpmateriaispedagogicos.com.br/mmp-anuncia-oficialmente-parceria-com-professor-rafael-procopio-matematica-rio/>>, 2021.

Figura 4 – Sorobã



Fonte: <<http://www.bengalalegal.com/soroban2>>, 2016.

O Ábaco e o Sorobã possuem finalidades parecidas, pois ambos são utilizados no ensino e aprendizagem das operações soma, subtração, multiplicação e divisão. Nessa perspectiva, Rebouças (2018, p. 51), afirma que

[...] o que em um primeiro momento parece um simples recurso, hoje é um recurso que é capaz de promover a compreensão do Sistema de Numeração Decimal (SND), já que a sua manipulação e uso pelos alunos promove a aprendizagem dos conhecimentos, sendo estes, a resolução de

problemas de equivalência, valor posicional e decimal, a compreensão das quatro operações básicas, o que acaba por despertar no aluno o interesse pela Matemática.

Tabuada de Pitágoras

Figura 5 – Tabuada de Pitágoras

Quadro da Tabuada

X	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	0	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	0	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	0	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	0	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	0	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	0	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

www.santa-nostalga.blogspot.com

Fonte: <<http://santanostalga-docs.blogspot.com/2011/01/quadro-da-tabuada-de-multiplicar.html>>. 2011.

A Tabuada de Pitágoras é um recurso que contribui no ensino da operação de multiplicação e também favorece na aprendizagem do conteúdo de múltiplos. Nesse viés, Silva (2019, p. 19) aponta a importância da utilização desse material de apoio,

A tábua de Pitágoras é um recurso versátil no ensino da Matemática, sendo uma versão completa que possibilita ao aluno ter uma visão ampla de que em uma multiplicação a ordem dos fatores não altera o produto, facilita a divisão exata dentre outras maneiras que ela pode ser usada. Para se calcular usando essa tabela, basta localizar os valores desejados [...]

Algoritmo de Euclides

Figura 6 - Algoritmo de Euclides

Quociente	1	2	1	2
330	240	90	60	30
Resto	90	60	30	0

Fonte: <<https://www.obaricentrodamente.com/2012/08/o-algoritmo-de-euclides-para.html>>. 2012.

Amaral (2019) em sua pesquisa utilizou o Algoritmo de Euclides em uma Sala de Recursos Multifuncional para ensinar a alunos surdos o conteúdo de Máximo Divisor Comum. Inicialmente, o autor revisou as operações básicas e posteriormente recorreu ao Algoritmo. Em sua experiência, relata que

[...] os alunos conseguiram entender a sequência de “passos” que constitui o Algoritmo de Euclides. Apesar disso, tropeçaram nos conceitos básicos que ainda não dominam com propriedade como, por exemplo, compreensão do sistema de numeração decimal e posicional, processo de contagem, valor aproximado, cálculo mental, subtração e divisão, conceitos esses que requerem tempo e prática para que se tenha domínio adequado, desde que façam uso da Libras e que os professores utilizem estratégias adequadas para abordar tais conteúdos. (AMARAL, 2019, p. 60-61).

Youtube

Figura 7 – YouTube



Fonte: <www.youtube.com>, 2021.

O YouTube é uma plataforma em que há diversos vídeos compartilhados por pessoas de todo o mundo. Dessa maneira, esse ambiente online auxilia os professores pelo fato de que há disponíveis vídeos de aulas da

disciplina de Matemática, ensinado por meio da Língua de Sinais. Sendo assim, ajudando a complementar o que foi ensinado no ambiente escolar.

Figura 8 - Aula de Matemática em Libras.



Fonte: Print screen da plataforma YouTube.

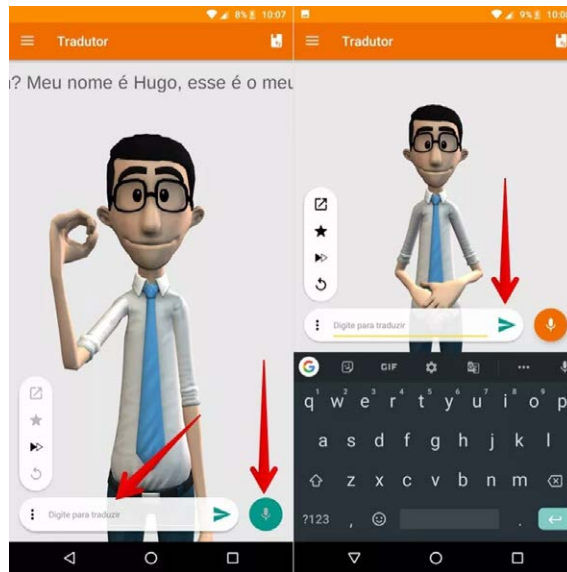
Hand Talk

Figura 9 – Maya



Fonte: <<https://blog.handtalk.me/maya/>>, 2021.

Figura 10 - Hand Talk

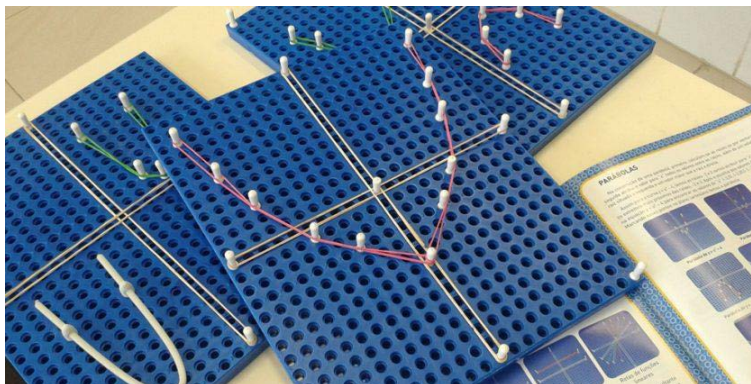


Fonte: <<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2019/05/interprete-de-libras-no-celular-saiba-como-usar-o-app-hand-talk.shtml>>, 2021.

O Hand Talk é um aplicativo disponível para celulares e que tem como finalidade o auxílio na comunicação da Língua de Sinais, pois disponibiliza dois intérpretes, conhecidos como Hugo e Maya, que ensinam sinais, basta apenas digitar a palavra desejada.

Multiplano

Figura 11 - Multiplano (gráficos)



Fonte: <<http://afadportoalegre.org.br/2017/09/curso-multiplano-principios-da-acessibilidade-e-do-desenho-universal-no-ensino-da-matematica/>>, 2021.

Figura 12 – Multiplano



Fonte: <<https://www.vivendoentresimbolos.com/2014/02/o-multiplano-aplicado-a-matematica-para-deficientes-visuais.html>>, 2021.

O multiplano é um material bastante indicado para pessoas surdas e/ou cegas.

Além disso, é possível ministrar diversos conteúdos com o auxílio desse recurso didático.

De acordo com Teixeira (2019, p.31-32),

Com o Multiplano pode-se trabalhar uma infinidade de conteúdos partindo de noções básicas, dentre eles as quatro operações, tabuada, divisores, números primos, raiz quadrada, produtos notáveis, triângulos, ângulos, funções, estatística, matrizes, trigonometria, etc.[...] Os jogos podem variar de acordo com o conteúdo, então podem haver uma infinidade de jogos para trabalharmos nas aulas de matemática.

Geogebra

Figura 13 - Geogebra



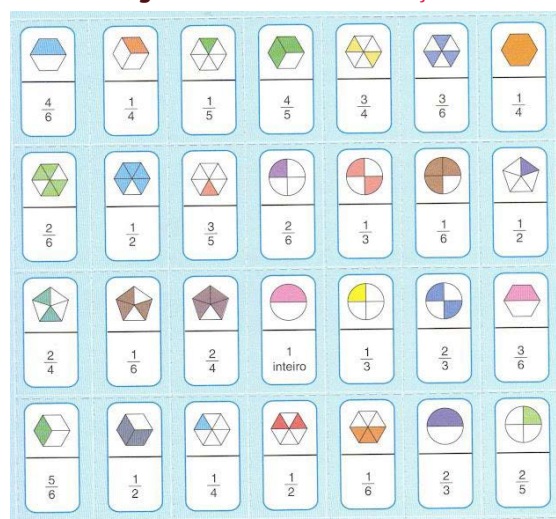
Fonte: <geogebra.org>, 2021

O Geogebra é um aplicativo de Matemática dinâmica disponível de forma online e também para baixar no computador. O Geogebra disponibiliza calculadora de gráficos, notas, um ambiente geométrico e diversos visuais. De acordo com Teixeira (2019, p. 36-37), temos

O software Geogebra é um recurso tecnológico que também pode ser utilizado nas aulas de matemática em conteúdos relacionados a: álgebra, geometria, tabelas, gráficos, estatísticas e cálculos. As vantagens didáticas que este software agrega são as inúmeras observações diferentes de um mesmo objeto. Para o aluno surdo que necessita muito do seu campo visual para compreender o conteúdo, esse recurso é de fácil acesso [...]. Requer somente um pouco de tempo para ensinar seu manuseio, pois existem nele vários recursos a serem explorados.

Dominó de Frações

Figura 14 - Dominó de Frações



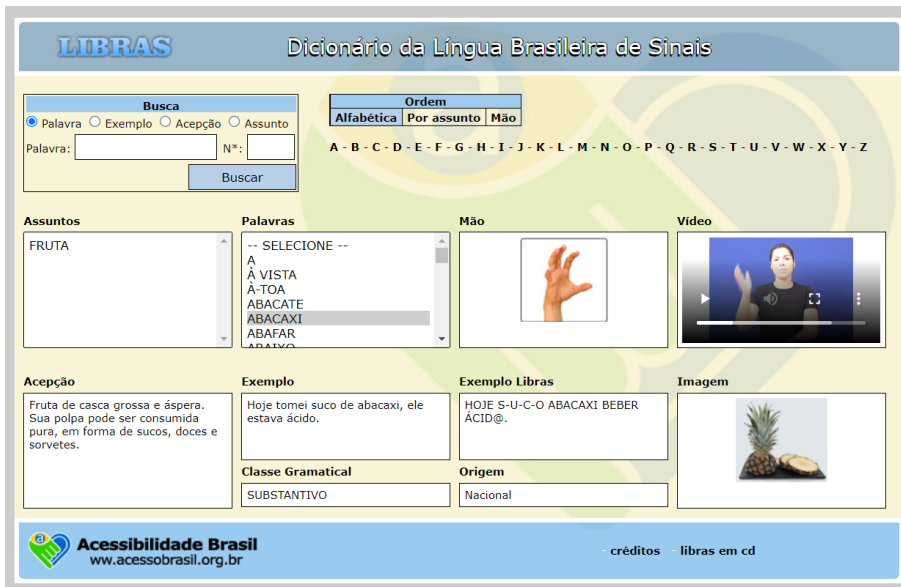
Fonte: <<https://www.espacoeducar.net/2018/12/jogo-educativo-domino-das-fracoes.html>>, 2018.

O professor poderá optar por utilizar o material Dominó de frações para potencializar a aprendizagem do conteúdo de forma didática. Segundo Teixeira (2019, p. 32), “Se o conteúdo for as frações, podemos utilizar o Dominó das Frações, que tem por objetivo explorar o conceito de fração, representação fracionária, leitura e escrita de uma fração. Vai requerer do aluno observação e concentração.”

Dicionário da Língua Brasileira de Sinais

Por fim, vale ressaltar também que, temos à disposição um Dicionário da Língua Brasileira de Sinais que foi criado pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos, que é referência na educação, socialização e profissionalização dos surdos. No Dicionário, o professor poderá consultar alguns sinais de forma fácil, pois basta apenas digitar a palavra desejada. Além disso, poderá também analisar exemplos de frases em Libras, conhecer a configuração da mão, descobrir a origem da palavra, assistir à um vídeo e entre outras funcionalidades.

Figura 15 - Dicionário da Língua Brasileira de Sinais



The screenshot shows the interface of the 'Dicionário da Língua Brasileira de Sinais' (Brazilian Sign Language Dictionary). At the top, it features the 'LIBRAS' logo and the title 'Dicionário da Língua Brasileira de Sinais'. Below this is a search bar with options for 'Palavra', 'Exemplo', 'Acepção', and 'Assunto'. The search results for the word 'FRUTA' are displayed in a grid format. The grid includes sections for 'Assuntos' (Topics), 'Palavras' (Words), 'Mão' (Hand), 'Vídeo' (Video), 'Acepção' (Definition), 'Exemplo' (Example), 'Exemplo Libras' (Libras Example), and 'Imagem' (Image). The 'Palavras' section shows a list of words starting with 'A', with 'ABACAXI' highlighted. The 'Mão' section shows a hand gesture. The 'Vídeo' section shows a video of a person signing. The 'Acepção' section provides a definition of fruit. The 'Exemplo' section shows a sentence in Portuguese. The 'Exemplo Libras' section shows a sentence in Libras. The 'Imagem' section shows a pineapple. At the bottom, there is a footer with the 'Acessibilidade Brasil' logo and the text 'créditos - libras em cd'.

Fonte: Print screen do site do Dicionário da Língua Brasileira de Sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a partir de tudo o que fora exposto até aqui, fica claro, portanto, que existem materiais pedagógicos capazes de auxiliar o professor em sua sala de aula para, assim, garantir uma aprendizagem didática prática aos alunos surdos no que tange à Matemática. Além disso, mostramos, também, que muitos desses são de fácil acesso e podem, muitas vezes, serem confeccionados pelos próprios educadores.

Para obtermos tais conclusões, utilizamos a contextualização histórica, um documento oficial (Estatuto da Pessoa com Deficiência), pesquisas em publicações que abordavam o assunto, como dissertações e, ainda, recursos computacionais. Enfim, apresentamos possíveis caminhos metodológicos para o ensino de Matemática por meio de recursos visuais. Entretanto, neste trabalho foram apresentados apenas alguns materiais didáticos. Dessa forma, deixamos a cargo do leitor e/ou educador interessado a procura de outros aparatos metodológicos – dentre um leque enorme – que também podem ser utilizados com os mesmos propósitos dos que foram vistos neste trabalho: a valorização da educação e a garantia do ensino de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, F. C. DO. **O Ensino de Matemática: uma abordagem do MDC com alunos surdos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Campus Universitário PROF. DR. Sérgio Jacinto Leonor, Universidade Federal do Tocantins. Arraias, Tocantins, p. 88, 2019.

ARROIO, R. DOS S. **Ensino de Matemática para alunos surdos com a utilização de recursos visuais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, p. 65, 2013. BOGAS, João Vitor. Surdo ou Deficiente Auditivo: qual é a nomenclatura correta?. Hand talk. Disponível em: <<https://blog.handtalk.me/surdo-ou-deficiente-auditivo/>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2021 (fragmento).

ENEM em Libras. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/enem/enem-em-libras>>. Acesso em: 01 de ago. de 2021.

LUIZ, G. Enem 2017 tem queda no total de alunos com nota mil na redação. **G1**, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/enem-2017-tem-queda-no-total-de-alunos-com-nota-mil-na-redacao.ghtml>>. Acesso em: 02 de ago. de 2021.

MASCARO, M. M. **Material Dourado e Tangram como aliados da prática docente**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 58, 2018.

MOURA, M. C. DE. O Surdo: Caminhos para uma Nova Identidade. Rio de Janeiro: Copyright, 2000.

NAKAGAWA, H. E. I. **Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve**. Dissertação (Mestrado Em Cultura E Comunicação) - Faculdade de Letras, Universidade De Lisboa. Lisboa, p. 132, 2012.

REBOUÇAS, W. M. **Utilizando o Ábaco como Recurso Didático para uma Aprendizagem Matemática Significativa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Universidade Federal do Acre. Rio Branco, p. 139, 2018.

SILVA, G. D. DA. **Reflexões sobre o uso da Tábua de Pitágoras nas aulas de Matemática**. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba. Rio Tinto, p. 54, 2019.

TEIXEIRA, C. P. **Os paradigmas do ensino da Matemática para surdos incluídos no Ensino Médio na Escola Estadual Dom Gino Malvestio na cidade de Parintins**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Instituto De Ciências Exatas, Universidade Federal Do Amazonas. Manaus, p. 63, 2019.

UMA PROPOSTA DIDÁTICA UTILIZANDO O ARDUÍNO COMO ALTERNATIVA EXPERIMENTAL PARA O ENSINO DE FÍSICA

RUTH BRITO DE FIGUEIREDO MELO

Professora do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Doutora em Engenharia de Processos pela UFCG, ruthmeload@gmail.com;

OLAVIO VINICIOS BARBOSA

Licenciado em Física pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, olavio.vinicius10@gmail.com;

JOSÉ EDIELSON DA SILVA NEVES

Licenciando em Física pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, edielson.delegado@hotmail.com.

RESUMO

Percebemos diariamente fenômenos físicos em nosso cotidiano, porém nem sempre conseguimos explicá-los. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apresentam diversas maneiras de auxílio para esta percepção, sendo necessária sua inserção no meio escolar. Neste contexto, a utilização da tecnologia Arduino surge como alternativa experimental para o Ensino de Física, dialogando com as TIC e possibilitando novas formas de ensinar e aprender Ciências. Partindo desta motivação, este trabalho apresenta uma proposta educacional que busca apresentar o conceito de Queda livre de uma forma dinâmica e inovadora, trazendo como alternativa os experimentos de baixo custo, dando praticidade a uns dos equipamentos construídos no Projeto de Iniciação Científica – PIBIC/UEPB (Cota 2020/2021), que teve como principal objetivo desenvolver kits experimentais para fins didáticos sob atuação em alguns conceitos de Física mecânica, baseados na tecnologia micro controlada Arduino, e com o auxílio do software Excel para realizar tratamento de dados e projeções de gráficos. Evidenciando a necessidade de se repensar alternativas para as escolas que não possuem uma infraestrutura adequada, propondo então aos educadores novas metodologias que fujam do conceito tradicional de ensino.

Palavras-chave: Arduino, Ensino de Física, TIC, Queda livre.

INTRODUÇÃO

É notório que a sociedade passa por uma constante evolução devido aos avanços tecnológicos, e um dos meios em que mais se pontua a necessidade de acompanhar estes progressos é o campo educacional, que por sua vez lida diretamente com a formação de cidadãos e dialoga amplamente com a sociedade. Considerando que as Tecnologias de Informação e Comunicação vem sendo gradativamente aprimoradas, buscando inserir-se em todos os locais, na educação a mesma levanta diferentes pontos que são necessários para a aprendizagem, tais como despertar o interesse dos estudantes, dentre outros. De acordo com Levy (1999) vivenciamos a era da cibercultura, que é marcada pela interatividade e a interconexão, na qual aparelhos tecnológicos, redes de acesso, portais de pesquisas, redes de comunicação social e outras ferramentas virtuais fazem parte de nosso cotidiano. Segundo Melo et al (2021), a inserção das TIC no ensino vem sido discutida ao longo dos anos, e precisa ser incorporada como ferramenta de apoio para aprimoramento do ensino-aprendizagem da Física, uma vez que a escola precisa acompanhar a evolução social em âmbito tecnológico, informativo e comunicativo.

Para Pacheco, Pinto e Petroski (2017), é nesse sentido que as TIC vêm como um meio facilitador para guiar esta interação, pois as tecnologias são capazes de provocar mudanças nas estratégias pedagógicas, permitindo ao aluno participar ativamente do seu processo de formação e, por outro lado, levar o professor a se adequar aos avanços tecnológicos, buscando meios de lecionar, utilizando os novos recursos disponíveis.

Neste processo de adequação, destaca-se o Arduíno, como uma ferramenta de baixo custo utilizada na construção de experimentos tecnológicos para o ensino de Física, por ser uma plataforma eletrônica de código aberto, representando a possibilidade de analisar dados experimentais, permitindo aos envolvidos o acesso rápido e a quantidade de dados que podem ser processados, tabulados e convertidos em gráficos, como também inserindo os estudantes neste processo de aprendizagem.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo, apresentar uma proposta educacional, utilizando as TIC como motivação para despertar nos jovens o interesse pela Física, especificamente na 1ª Série do Ensino Médio, utilizando-se de um aparato experimental usando o Arduíno, o software Excel e materiais de baixo custo, que foi construído no Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) cota 2020/2021 da UEPB, para o ensino do conteúdo de Queda Livre.

2. AS TIC E SUAS APLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO

As TIC vem sendo lapidadas ao passar do tempo e os jovens são a parcela da população mais influenciada por esses avanços, no entanto essa relação, muitas vezes, não é tão priorizada no âmbito educacional, sendo perceptível a resistência de alguns docentes na utilização destas ferramentas tecnológicas, mesmo tendo ciência que as mesmas, tem um grande potencial de facilitar a aprendizagem. Assim é fundamental entender o papel das TIC, de modo que a escola não pode ficar alheia a essa realidade, ela precisa se adaptar e ensinar ao aluno como conviver com essas novas tecnologias (TIC) para que ele possa atuar como um cidadão participante dentro e fora do contexto educacional. (MELO, 2010).

Para Cunha (2009), necessidade de formação digital é inegável, porém, ela não ocorre instantaneamente; é produto de um processo contínuo de atualização profissional. Pereira e Oliveira (2012) nos trazem que no Brasil, detecta-se uma corrida para a reorganização da formação dos professores do ensino básico, tendo em vista um novo papel e perfil do professor que atenda a demanda social emergente.

Almeida (2010) reflete também que é fundamental que o professor possa compreender que a educação digital não é apenas viabilizar o acesso à tecnologia, mas saber utilizá-la de maneira mais ampla para as finalidades da escola, e o desenvolvimento do aluno, com principal foco no ensino e aprendizagem.

Sabemos que a utilização das TIC no ensino não deve ser como um fim em si mesma. Barbosa, Moura e Barbosa, (2004) enfatizam sobre a necessidade de que os projetos educacionais sejam desenvolvidos de modo a considerar a TIC como meio e não como um fim, buscando integrar as diversas formas de apresentação da informação com trabalhos que conduzam à aprendizagem de forma efetiva. Para alcançar tal objetivo, os professores devem estar suficientemente capacitados a utilizar os recursos tecnológicos disponíveis de forma natural e transparente. Logo é essencial também que os professores já tenham vivenciado situações concretas de ensino onde o método foi aplicado com êxito, de modo que sua aplicação possa ser estendida com êxito para o contexto das novas tecnologias.

Diante disso, nosso contexto social pode interferir nestas experiências, onde problemas estruturais nas escolas brasileiras são extremamente presentes. Nesse sentido, Leite e Ribeiro, (2012) comentam que a sala de aula,

pode ser o espaço de múltiplas formas de aprender, informar, pesquisar e divulgar atividades de aprendizagem, vão além do quadro e pincel. Ela precisa ter acesso fácil ao vídeo, DVD, projetor multimídia e, no mínimo, um ponto de Internet, para acesso a sites em tempo real pelo professor ou pelos alunos, quando necessário.

Por sua vez, Neto et al., (2013) realçam que ainda é preciso investir em infraestrutura escolar no Brasil considerando, também, que os estudos já feitos, podem contribuir para tornar mais transparente aos gestores essa realidade. Detectar problemas é importante, propor caminhos para solucioná-los é mais importante ainda. Com o objetivo de desenhar estratégias que venham a construir uma educação justa, acessível e que oportunize toda a população.

Por serem fatores de extrema valia para a obtenção do êxito neste processo de implantação, Neto et al. (2013), relata que essas variáveis de infraestrutura nos possibilitam análises relevantes da realidade das escolas brasileiras de forma simples, possibilitando o planejamento de políticas públicas para a melhoria da educação do país. Há de se considerar, ainda, que estudos já demonstraram que as condições físicas e o ambiente escolar são variáveis que impactam a proficiência em todas as regiões brasileiras, e que há uma forte correlação entre infraestrutura e nível socioeconômico (BARBOSA e FERNANDES, 2001).

Muitos estudos, mostram que aspectos socioeconômicos e demográficos são bastante relevantes para os resultados educacionais, de tal modo que essas variáveis referentes à infraestrutura e aos equipamentos escolares estão entre os preditores de bons desempenhos dos alunos (NETO et al. 2013). A utilização das TIC é um fator coletivo e que deve ter caráter expansivo com toda a comunidade. Durante a pandemia do COVID-19 as TIC possuem sua atuação presente e necessária em todo âmbito escolar. O ensino remoto, mesmo em meio a tantas conturbações foi a única saída na maioria dos estados brasileiros, tanto na educação básica quanto no meio acadêmico.

Cunha, Silva e Silva (2020) ressaltam que com o distanciamento social e o predomínio de estratégias que dependem das tecnologias da informação e comunicação, uma parcela dos estudantes enfrenta ou enfrentarão dificuldades para acessarem e permanecerem vinculados à escola. Devido à falta de internet, aparelhos eletrônicos, e ambientes adequados para estudar. No que se refere à formação docente, esta teve que ser suprida de imediato, e muitos daqueles que resistiam à utilização das TIC tiveram que tomar

conhecimento e praticar, pois tem sido o único meio de funcionamento das escolas desde o início da pandemia. Contudo cabe-nos considerar que a educação mediada por tecnologia digital pode ir além da instrução quanto à realização de tarefas e o contato com conteúdos prescritos, evoluindo para uma forma de interação que produz, coletivamente, sentidos, significados e aprendizagem.

A necessidade de capacitação e adaptação da atuação docente, tem dado novas oportunidades de interação com os conceitos físicos. Segundo Moreira et al. (2018) no meio escolar, estas ferramentas podem ser utilizadas por exemplo na experimentação para construir instrumentos científicos de baixo custo, e para demonstrar princípios físicos a professores e alunos, tornando visível os fenômenos em questão.

Buscando sempre o êxito em suas intervenções, o educador contemporâneo busca atrelar as vivências de seus alunos ao conteúdo estudado. Pode-se considerar que em tempos atuais os jovens tem o acesso muito rápido as informações, então trazer a tecnologia como ferramenta educacional pode, além de oferecer novas possibilidades, fazer com que o processo de ensino-aprendizagem possa ser enriquecido e consolidado, ampliando a obtenção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, podemos citar o Arduíno, que tem ganhado cada vez mais espaço principalmente nas escolas que não possuem espaço físico para laboratórios de física, em que, por ser uma plataforma eletrônica de código aberto baseada em hardware e software fáceis de usar, e com um custo relativamente baixo, tem se mostrado como uma tecnologia versátil, de simples utilização por professores e alunos, trazendo grandes contribuições como recurso motivador para o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo aos professores um recurso didático para aulas experimentais no ensino de Física (MOREIRA, et al. 2018).

Para além disto, podemos citar vários benefícios no uso da plataforma e o software de programação do Arduíno, pois, o software é de programação livre, baseado numa linguagem simples, possuindo uma grande quantidade de bibliotecas de programas, de acesso livre, que usadas como sub-rotinas facilitam a comunicação com os mais diferentes tipos de sensores, devido a essa notável versatilidade como plataforma de controle e aquisição de dados (SANTOS; AMORIM; DEREZYNSK, 2017).

A comunicação que acopla o Arduino ao computador, permite, por exemplo, a construção de jogos e animações interativas dentro de um contexto físico, ou seja, buscando informações através de sensores. Sendo muito

simples a observação de dados em tempo real, com apenas a instalação de algumas bibliotecas e alguns exemplos podemos observar então os sinais de saída das portas digitais e analógicas do Arduino (CAVALCANTE, TAVOLARO e MOLISANI, 2011). Para a Física, em específico, a utilização do laboratório virtual permite professores levarem aos estudantes a demonstração de determinados fenômenos, contribuindo diretamente para a compreensão e assimilação dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Com a utilização destes micro controladores, é possível fornecer um caráter dinâmico, buscando despertar o interesse do aluno ao conteúdo e tentando suprir a necessidades da escola. No entanto não é recente a utilização desses sistemas. Martinazzo et al., (2014) realizaram uma série de experimentos em áreas da física e concluiu que ambos os experimentos se mostraram viáveis com resultados muito satisfatórios, a aquisição de dados foi equivalente a todas pesquisas anteriores como também a descrição dos fenômenos ocorreu minunciosamente como programados.

Viscovini et al., (2015) concluíram que estes testes realizados em sala de aula têm demonstrado uma boa receptividade pelos alunos, os quais se apresentaram motivados e interessados pelo conteúdo. Santos, Amorim e Dereczynsk (2017) alegaram também que houve uma participação efetiva dos alunos nas intervenções, utilizando uma abordagem investigativa e contextualizada, onde eles se sentiram estimulados e desafiados a tomarem decisões a respeito da coleta e análise dos dados.

Logo é perceptível o avanço apontado pelos autores de forma coerente, e o contato e a interação aluno/professor/conteúdo se torna mais eficaz, partindo deste pressuposto se faz necessário propor novas alternativas para o ensino dos demais conceitos físicos, entendendo que sua proximidade com o dia a dia dos alunos pode funcionar como fato motivador, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas (VISCOVINI et al., 2015).

No entanto Souza et al., (2011) mostra que apesar do Arduino está sendo difundido nos meios de pesquisa, seu uso ainda não atingiu o cotidiano das escolas. As restrições encontradas para o uso dessa tecnologia pelos professores, vão desde o desconhecimento até a pouca oferta no mercado nacional, mas para Moreira, et al. (2018) essas propostas tomam como base o cumprimento de uma das finalidades do Ensino Médio, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, art. 35º) “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL,1996).

Portanto, a escola precisa ter o compromisso em promover a apropriação das linguagens científicas e das tecnologias digitais, bem como sua utilização, e os docentes precisam estar inteirados disto, buscando sempre se capacitar e dialogar com o corpo discente buscando assim o êxito em seu magistério. Acredita-se que a utilização de novas tecnologias no Ensino de Física pode contribuir para alfabetização científica, pois representa uma grande inovação no ato de ensinar e aprender, através da integração entre tecnologia, teoria e experimento (ROCHA; MARRANGHELLO; LUCCHESI, 2014).

3. ACELERAÇÃO EM QUEDA LIVRE: CONCEITO FÍSICO

Considerando um objeto sendo arremessado para cima ou para baixo, se fosse possível eliminar o efeito do ar sobre o movimento, teríamos então que este objeto sofre uma aceleração constante para baixo, conhecida como aceleração em queda livre, cujo módulo é representado pela letra g . O valor dessa aceleração não depende das características do objeto, como massa, densidade e forma, sendo a mesma para todos os objetos.

A Figura 1, mostra dois corpos de diferentes massas caindo sob efeito de uma mesma aceleração em queda livre através de uma série de fotos. Enquanto esses objetos caem, sofrem uma aceleração para baixo g , assim, suas velocidades aumentam com a mesma taxa e caem juntos.

Figura 1: Aceleração em queda de objetos distintos



Fonte: (HALLIDAY, RESNICK, 2012 p.26)

Onde temos que o valor de (g) varia ligeiramente com a latitude e com a altitude. De acordo com Halliday e Resnick (2012) ao nível do mar e em latitudes médias, consideramos este valor como $9,8m/s^2$.

Segundo Fischer (1986), Galileu reformulou o princípio da inércia e estudou as leis de movimento pendular, queda dos corpos e lançamento de projeteis e realizou uma série de experiências sobre a queda livre dos corpos e chegou às seguintes conclusões no que diz respeito a desprezar a resistência do ar: (1) todos os corpos, independentemente de seu peso ou massa, caem com a mesma aceleração. Próximos da superfície da terra a velocidade de queda é proporcional ao tempo, isto é, a aceleração é constante; (2) as distâncias percorridas pelos corpos abandonados em queda livre são proporcionais aos quadrados dos tempos, isto é, a função horária $s=f(t)$ é uma função de segundo grau.

Desta forma, Halliday e Resnick (2012) ainda apontam que, se a aceleração é constante, a equação, $s=f(t)$ é do 2º grau, e a queda livre é um movimento uniformemente variado. Pois um lançamento na vertical só difere da queda livre pelo fato de apresentar uma velocidade inicial vertical. Assim, a queda livre e o lançamento na vertical são movimentos uniformemente variados (MUV).

4. METODOLOGIA

Este trabalho trata-se da apresentação de uma proposta educacional sobre o conteúdo físico de Queda Livre, o qual é fruto do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), intitulado: A utilização do Arduino na aprendizagem da Física, vinculado a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sob a cota 2020/2021, com financiamento do CNPq. O objetivo do projeto, foi desenvolver kits experimentais para fins didáticos para o processo de ensino e aprendizagem da Física mecânica, utilizando materiais de baixo custo e baseados na tecnologia micro controlada Arduino, com o auxílio do software Excel para realizar tratamento de dados e projeções de gráficos.

Durante a execução do projeto, foram desenvolvidos quatro kits experimentais utilizando a plataforma Arduino. Primeiramente, para montagem de ambos os kits, utilizamos uma base universal composta por uma haste de alumínio de 1 metro de comprimento. Cada kit experimental é removível, como podemos ver na Figura 1. Realçamos então a praticidade da haste, enfatizando uma usabilidade maior e econômica devido a sua reutilização para todos os experimentos.

Figura 1: Experimento Queda Livre



Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Tomando como base o público alvo da proposta, estudantes da 1ª série do ensino médio, para o qual é apresentado a maioria dos conteúdos de física mecânica, a mesma traz uma nova alternativa para contextualização e demonstração prático-experimental tecnológica para ministração dos conteúdos de queda livre e aceleração da gravidade. A proposta foi programada para ser executada em três encontros. Trazendo um novo olhar para a utilização de experimentos físicos, como também a praticidade de sua realização, considerando a falta de infraestrutura das escolas brasileiras, atuando também como uma solução para a inviabilidade de aquisição de equipamentos sofisticados, pois trata-se de um equipamento experimental de baixo custo e com sua programação de fácil acesso.

Para a montagem do experimento utilizamos, a haste anteriormente mostrada, um sensor de queda, régua, três esferas de aço com diferentes diâmetros, fonte, gatilho de disparo, cabo usb/micro b e o PC para execução do software Excel, como podemos observar na Figura 1.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Considerando a prática experimental como forte aliada para cativar o interesse dos estudantes, a proposta educacional permeia-se como um alicerce que evidencia o protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem como citado anteriormente, considerando que a mesma é subdividida em três encontros com duração de 1h20 cada, entendendo como duas aulas de quarenta minutos cada intervenção.

Cabendo a realização de experimentos para uma prévia testagem, explanação do conteúdo, roda de conversas, demonstração e apresentação do Arduino, a realização do experimento utilizando a plataforma e por fim uma avaliação proposta. Realçamos que o presente artigo não tem o foco de tratar os dados obtidos pela plataforma, nem de verificação da aprendizagem utilizando este produto, mas sim apresentar uma proposta que nos faça refletir sobre a utilização das TIC partindo de pontos específicos, trazendo para professores(as) de Física alternativas de fácil acesso para cativar os estudantes a se interessarem pelo conteúdo. A proposta didática foi planejada para turmas da 1ª Série do Ensino Médio, organizada em três encontros, com duração de 1h20 minutos cada, correspondendo a duas aulas de 40 minutos cada. Constituída por encontros temáticos onde será ministrado o conteúdo base, que se permeia-se entre queda livre, aceleração da gravidade e lançamento vertical, pois ambos se complementam e nos dão um panorama geral da problemática em questão, onde posteriormente evidencia-se a apresentação da plataforma Arduino enfatizando sua potencialidade para visualização do fenômeno estudado, onde os estudantes terão a oportunidade de manusear o experimento com o auxílio do educador trazendo então um caráter dinâmico por meio da utilização das TIC.

Logo, este planejamento propõe atividades com observações do fenômeno físico, debate entre alunos e educador, experimentação, contextualização, análise de dados, resolução de exercícios, discussão sobre o conteúdo e entre outras. Permitindo a busca do conhecimento de forma que os sujeitos envolvidos possam questionar e argumentar durante o processo de investigação, de forma crítica, ativa e conceituada, permitindo-o compreender, explicar e prever, de modo que este processo considere os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e parta de situações problemas envolvendo o cotidiano dos mesmos, enfatizando-os como protagonistas de sua própria formação.

PÚBLICO ALVO: Estudantes do 1º Ano do Ensino Médio.

Conteúdo Chave: Queda livre.

Conteúdos Abordados: Lançamento vertical, Aceleração da gravidade, Queda livre.

Material necessário: Quadro, pincel, experimento, livro.

Avaliação: Avaliação contínua baseada na participação do aluno, e nas atividades realizadas nas intervenções.

Número de aulas: Seis aulas de 40 minutos.

OBJETIVOS DA PROPOSTA

- Compreender e utilizar leis e teorias físicas, e associar a aceleração da gravidade e queda livre como parte de seu cotidiano;
- Entender o funcionamento da Plataforma Arduino, e o funcionamento das TIC;
- Aprender as diferentes linguagens pelas quais a Física se expressa: tabelas, gráficos e relações matemáticas gráficas para expressão do saber físico;
- Relacionar grandezas, quantificar, identificar parâmetros relevantes, como comprimento, resistência do ar, velocidade e aceleração;

PERCURSO METODOLÓGICO

1º Encontro - Consistindo em duas aulas de 40 minutos cada, no primeiro encontro será dividido em duas partes, na qual inicialmente será abordado os conceitos base de lançamento vertical, queda livre, e aceleração da gravidade, assim formando um alicerce para fundamentarmos a discussão sobre corpos em queda, fazendo analogias ao cotidiano dos alunos e mostrando o quão a física está presente no dia-a-dia. No segundo momento desta intervenção a turma será dividida em grupos de 5 alunos para realizar a primeira atividade experimental, que está descrita a seguir neste documento.

2º Encontro - Sabendo que o conteúdo foi apresentado na intervenção passada e obtivemos o êxito no entendimento dos fenômenos discutidos, o segundo encontro iniciasse com a conferência de que todos os grupos tenham realizado a atividade proposta no segundo momento do encontro anterior. Validando isso, sugere-se que iniciado um debate guiado pelo docente, no qual ambos os grupos vão apresentar os resultados obtidos em suas atividades conjuntas realizadas anteriormente, onde possam dialogar e realizar uma troca de conhecimentos adquiridos, fazendo também uma troca de experiência sobre os dados obtidos na segunda questão da atividade, onde os grupos poderão mostrar os objetos que utilizaram, e realizar a atividade 2 do 2º encontro. Posteriormente, o docente deve apresentar o equipamento experimental proposto, enfatizando a tecnologia Arduino, explicando cada parte que compõe o experimento.

3º Encontro - Partimos nesta intervenção do pressuposto de que ambos conheçam todas as partes que compõem o experimento, para averiguar isso o docente deve ir mostrando cada uma dessas partes e perguntando

aos discentes: “o que é? Qual sua função?” Entre outros questionamentos. E então explicar de fato os ganhos que o experimento pode nos trazer, fazer uma comparação com o método de cronometragem utilizando o celular, etc. Logo após a realização da coleta dos dados, os alunos seguem para a execução da atividade 3 do 3º encontro.

MATERIAL DE APOIO AO DOCENTE

Problematização

Em nosso cotidiano observamos o movimento de queda de variados objetos, no entanto não sabemos descrever este movimento, como também não enxergamos detalhadamente sua variação, salientando que por sua vez o mesmo acontece em poucos segundos o que nos torna impossível aferir quanto tempo tal objeto passa até atingir o solo, então partindo destes questionamentos essa proposta busca a obtenção desses dados utilizando-se de tecnologias educacionais para alcançar esse êxito.

Perguntas-chave

1. Considerando uma pena caindo lado a lado com uma esfera de chumbo, qual corpo cairá mais rápido?
Buscamos analisar se os alunos têm uma real noção de como isso ocorre, se irão avaliar o questionamento a partir do senso comum, o qual entende-se que os corpos mais pesados caem primeiro, ou se até, chegarão a criar novas hipóteses.
2. A massa do corpo influencia diretamente no movimento da Queda?
Pretende-se, com esta indagação, fazer os alunos questionarem se a massa do corpo realmente possui influência sobre o movimento de queda livre, e a partir disto fazê-los perceber que os corpos aceleram do mesmo modo, independentemente de suas massas.

ATIVIDADES PROPOSTAS PARA AS INTERVENÇÕES

Atividade 01

1. Após a demonstração do conteúdo e do uso da problematização enfatizada pelo docente, argumente sobre o quão o conceito de Queda livre está presente em suas vidas, fazendo analogias a

situações problemas nas quais vocês já presenciaram e não conseguiram enxergar a física, porém, após esta aula passaram a notar.

2. Estabeleça uma altura específica e solte 3 objetos distintos por 10 vezes cada, cronometrando com o celular o tempo gasto para que cada objeto chegue até o solo, e construa uma tabela com os valores obtidos, e, em seguida, discuta com seu grupo sobre os valores obtidos.

Atividade 02

1. Assim como foi feito na aula anterior, o grupo irá elaborar a mesma tabela e realizar o mesmo experimento, porém com os objetos que o grupo a sua direita utilizou. Podendo repetir a mesma altura ou variá-la.
2. Agora repita o mesmo procedimento utilizando as três esferas apresentadas pelo professor.

Atividade 03

1. Há alguma diferença em realizar o experimento o cronometrando com o celular e pela plataforma Arduino?
2. Uma bola é abandonada do repouso de uma altura de 80 m acima do solo. Despreze a resistência do ar e considere $g = 5 \cdot 10 \text{ m/s}^2$. Determine:
 - a. o tempo que a bola demora para chegar ao solo;
 - b. a velocidade da bola ao atingir o solo;
 - c. quantos metros a bola percorre em cada segundo de queda.
3. Quais as vantagens que vocês conseguiram enxergar nestas aulas que vocês poderão participar efetivamente construindo seus próprios dados?
4. Descreva o quão o equipamento foi eficiente, assimile os dados coletados por ele com os que vocês coletaram na aula anterior.
5. Considere que dois corpos estão em cima de um penhasco e eles são largados simultaneamente da mesma altura, o corpo A possui 30 kg e o corpo B possui 8kg. Qual corpo chegará primeiro ao solo? Explique a sua resposta.
6. Explique por que os corpos sofrem quedas, tendo como base o conteúdo estudado em sala.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o Arduino se mostra como uma tecnologia versátil e de simples utilização, por ser uma plataforma eletrônica de código aberto baseada em hardware e software fáceis de usar, e com um custo acessível. Diante disto, a aplicação do mesmo como recurso motivador para o ensino e aprendizagem dos alunos, pode fornecer aos professores mais recursos didáticos para aulas experimentais no Ensino de Física.

Durante a construção da proposta e do levantamento bibliográfico da pesquisa, observamos a descrição por muitos autores sobre a falta de laboratórios de ciências, em geral na maioria das escolas públicas de nosso país, na qual a facilidade e versatilidade desta proposta permite também analisar a construção de um equipamento que possa ser reutilizado em diversos momentos e conteúdos distintos pelo professor(a).

Logo, partimos da necessidade da inserção de novas tecnologias no ensino de Física, como também para subsidiar o professor na abordagem dos temas em sala de aula, ofertando novas possibilidades, para o processo de ensino-aprendizagem, o tornando enriquecido e consolidador, buscando ampliar a obtenção de novos conhecimentos, como também enriquecer bibliograficamente o acervo de propostas educacionais.

Por fim, destacamos que a aprendizagem pode ocorrer significativamente a partir da interação entre indivíduos e objetos, ou seja, professores devem aproveitar a troca de experiências entre os alunos e a utilização das TIC para que estes sejam capazes de associar os conhecimentos adquiridos ao seu cotidiano e atribuir um caráter científico, trazendo-os para aulas experimentais, considerando as tecnologias como aliadas deste processo. Contudo, salientamos que toda comunidade escolar deve estar aberta ao diálogo, permitindo então a inserção de qualquer metodologia que seja, quebrando paradigmas e preconceitos existentes, abrindo portas para um ensino público, gratuito e popular, onde os alunos possam considerar suas experiências como parte deste processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Web Currículo, caminhos e narrativas**. In Anais do II Seminário Web Currículo. São Paulo: PUC-SP, 1-3. 2010. Disponível em: <https://www.pucsp.br/IIwebcurriculo/normas.html>. Acesso em: 10 fev. 2021

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de.; BARBOSA, A. B.; **INCLUSÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DE PROJETOS.** São Paulo, S.P. Anais do Congresso Anual de Tecnologia da Informação. v. 1. p. 1-13, 2004. Disponível em: <http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/arts/inclusao/tecnologias.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. **A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4a série.** In: C. Franco (Ed.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 155-172.

CAVALCANTE, M. A., TAVOLARO, C. R. C. e MOLISANI, E. Física com Arduino para iniciantes. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 33, n. 4, 4503. 2011. Disponível em: www.sbfisica.org.br. Acesso em: 23 fev. 2021.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA A. de S.; SILVA A. P. da. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação.** **Revista Com Censo.** Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

CUNHA, Patrícia Freire Vieira da. **Uma investigação acerca do uso educacional do ambiente Second Life no ensino de Matemática.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Faculdade de Física, PUCRS, Porto Alegre, 2009.

FISCHER, K. **Galileo Galilei.** Barcelona: Editorial Herder, 1986.

HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; **Fundamentos da física, Tradução de: Fundamentals of physics**, 9th ed. LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora LTDA, Rio de Janeiro 2012.

LEITE, W. S. S.; RIBEIRO, C. A. N.; A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Revista Internacional de Investigación en Educación magis.** n. 5, v. 10, p. 173-187, 2012. Disponível em: <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.com>. Acesso em: 01 abr. 2021.

LEVY, P. **Cibercultura.** 1. Ed. São Paulo. Editora 34, 1999.

MARTINAZZO, C.A.; TRENTIN, D.S.; FERRARI, D.; Arduíno: uma tecnologia no ensino de Física. **Revista PERSPECTIVA**, v. 38, n.143, p. 21-30, Erechim, SC, 2014.

MELO, R. B. F.; **A utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem da Física**. In: 3º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO, **Anais**. UFPE, 2010. Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Ruth-Btito-de-Figueiredo-Melo.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MELO, R. B.de F.; NASCIMENTO, G. K. M. do.; PIMENTEL, P. S.; NEVES, J. E. da S.; CANDIDO, D. A. S.; BARRETO, F. R.; BARBOSA, O. V.; LIMA, A. da S.; CANDIDO, D. A. S. O uso do smarthphone no ensino de física: relato de uma experiência em ondulatória. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.4, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n4-279. Acesso em: 11 mai. 2021.

MOREIRA, M. M.P.C.; ROMEU, M. C.; ALVES, F.R.V.; SILVA, F.R O. Contribuições do Arduino no ensino de Física: uma revisão sistemática de publicações na área do ensino. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 3, p. 721-745, 2018.

NETO, J. J. S.; KARINO, C. A.; JESUS, G. R. de; ANDRADE, D. F. de. **A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte**. Revista do Serviço Público Brasília, v. 64, n. 3, p. 377-391, set. 2013. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/about/submissions#copyrightNotice>. Acesso em: 31 mar. 2021.

PACHECO, M.A. T.; PINTO, R.L.; PETROSKI; F. R. **O uso do celular como ferramenta pedagógica: uma experiência válida**. XIII Congresso Nacional de Educação – EDURECE. Curitiba, 2017.

PEREIRA, E. G.; OLIVEIRA, L. R.; **TIC na Educação: desafios e conflitos versus potencialidades pedagógicas com a WEB 2.0**. Inovação na educação com TIC. Instituto politécnico de Bragança, Bragança, p. 228-248, jun. 2012. Disponível em: <https://comunidade.esepb.pt/ieTIC>. Acesso em: 04 abr. 2021.

ROCHA, F.; MARRANGHELLO, G.; LUCHESE, M. Acelerômetro eletrônico e a placa Arduino para o ensino de Física em tempo real. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 31, n. 1, p. 98-123, abr. 2014.

SANTOS, A.; AMORIM, H.; DEREZYNSKI, C. Investigação do fenômeno ilha de calor urbana através da utilização da placa Arduino e de um sítio oficial de meteorologia. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 39, n. 1, e1505, 2017.

SOUZA, A.; PAIXÃO, A.; UZÊDA, D.; DIAS, M.; DUARTE, S.; AMORIM, H. A placa Arduino: uma opção de baixo custo para experiências de Física assistidas pelo PC. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 33, n. 1, 1702-1 a 172-5, 2011.

VALENTE, J. A. Aspectos críticos das tecnologias nos ambientes educacionais e nas escolas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. n. 3, v. 2, p. 11-28, 2005.

VISCOVINI, R.; SILVA, D.; ÁVILA, E.; MARTON, I.; SANTOS, M.; BALISCEI, M.; OLIVEIRA, M.; SANTOS, R.; SABINO, A.; GOMES, E.; PASSOS, M.; ARRUDA, S. Maquete didática de um sistema trifásico de corrente alternada com Arduino: ensinando sobre a rede elétrica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 33, n. 3, p. 856-869, dez. 2015.

USO DE INFOGRÁFICOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

JÉSSICA PRATA DE OLIVEIRA

Doutora em Zoologia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e técnica do Laboratório de Invertebrados Paulo Young, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, jessie.prata@gmail.com;

ERIKA DIAS RODRIGUES

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, rodrigueserika55@gmail.com;

MANOEL CELESTINO DE PONTES FILHO

Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, manoelpts@gmail.com;

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem de ciências e biologia precisa ser dinâmico, de modo que os discentes se sintam estimulados a obter conhecimento. Os infográficos estão entre as estratégias que facilitam a obtenção, o processamento e a divulgação de informações, sobretudo nesta era digital com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Nesse sentido, o presente estudo objetivou investigar o uso de infográficos como recurso didático nas aulas de ciências e biologia do ensino básico e superior, seja abordando conteúdos específicos ou de forma transdisciplinar, no período entre 2010 e 2020, além de verificar a importância da sua utilização para a melhoria do aprendizado nessas áreas. O trabalho foi desenvolvido por meio de Pesquisa Bibliográfica durante os meses de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021, consultando artigos, resumos de anais de congresso, monografias, dissertações e teses relacionados ao uso de infográficos nas áreas de ciências e biologia em bancos de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Google Acadêmico e Periódicos CAPES. Ao todo, 28 trabalhos foram analisados; destes, 50% estavam relacionados ao ensino básico, 7% ao ensino básico e à graduação, simultaneamente, e 25% exclusivamente à graduação, sendo a maior parte dos trabalhos resultantes de resumos de anais de congressos (42,9%) e provenientes de universidades públicas (82,1%). Em suma, estes dados tornam-se importantes pois mostra o panorama do ensino das disciplinas de ciências e biologia utilizando infográficos como alternativas para a melhoria do aprendizado dos discentes.

Palavras-chave: infografia, ensino-aprendizagem, metodologias alternativas, recursos visuais, instituições de ensino.

INTRODUÇÃO

O século atual é marcado pela forte presença da tecnologia, principalmente no que diz respeito às diferentes formas de comunicação e informações visualmente marcantes. Essa característica indubitavelmente gera implicações em diversos âmbitos, e sem dúvidas influencia a área educacional no que tange ao processo de ensino e aprendizagem no ensino básico.

Corroborando com tal informação, Júnior, Mendes e Silva (2017) afirmam que se o professor é um mero reproduzidor de conteúdos e avalia de forma escrita os discentes para mensurar sua capacidade de memorização, ele está desvalorizando seu próprio ofício, uma vez que, assim, deixa de cumprir a função precípua de um docente que é mediar a construção de conhecimento. Dessa maneira, com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, especialmente a *Web*, a escola já não é mais o “templo” único do conhecimento e o professor, há muito, deixou de ser o “dono” do saber. Além disso, os autores afirmam que os docentes devem ter a capacidade de estimular os alunos a buscarem informações mais e mais, pois esta seria uma questão de sobrevivência e valorização do trabalho docente, a partir da visão da edificação de conhecimentos.

Uma das possibilidades de construção e compartilhamento do conhecimento é a elaboração de Infográficos, o qual consiste em um gênero textual que circula em revistas impressas e digitais, aplicativos de mensagens instantâneas, redes sociais digitais e até mesmo em programas televisivos. Ou seja, é um gênero que faz parte do cotidiano dos alunos e faz uso de tecnologias digitais para sua composição e compartilhamento (JÚNIOR; MENDES; SILVA, 2017).

A infografia é entendida como a apresentação do binômio imagem + texto (conciso) em qualquer que seja o suporte (impresso ou eletrônico), de modo que transmita mensagens e informações. Tal recurso, em muitos casos, é utilizado para transmitir informações complexas e/ou técnicas, como as de ciência, política, economia, estatística, tecnologia, entre outras, que o texto só conseguiria detalhar através de narrativas muito longas (CORTES *et al.*, 2015). Cortes *et al.* (2015) evidenciam que a infografia é composta por variações, as quais podem ser textos, diagramas, vídeos, áudios e gráficos, principalmente quando estão presentes no campo da internet, sendo

utilizados imagens em movimento (como *gifs*), som, e ilustrações, denominados com a nomenclatura ‘infografia multimídia’.

Segundo Kanno (2013), desde os primórdios da comunicação, os infográficos são utilizados como meio de difundir informações, à exemplo de mapas e demais ilustrações feitas em cavernas ou rochas por sociedades primitivas; assim, ao decorrer dos anos, os infográficos vieram se modificando e evoluindo juntamente aos recursos de informação e comunicação, dando origem à vasta gama de imagens, textos e esquemas gráficos que podem ser encontrados como recursos infográficos.

O uso de textos integrados a imagens, como ocorre nos infográficos, é especialmente útil para alunos novatos, com pouco conhecimento prévio sobre determinado assunto. Dessa forma, disciplinas como Física, Química, Biologia, História e Geografia, podem fazer amplo uso deste gênero como uma forma de facilitar a compreensão de conteúdos mais complexos; de fenômenos não visíveis a olho nu; de causas de fenômenos naturais como raios, furacões ou tsunamis; do funcionamento de sistemas e máquinas, ou mesmo para facilitar a retenção do conteúdo pelo aluno (COSTA; TAROUÇO; BIAZUS, 2011) estimulando a memória fotográfica.

Apesar da comunicação gráfica tradicional ter sido amplamente utilizada ao decorrer dos anos, é notório que o surgimento de computadores, assim como smartphones e demais recursos tecnológicos, principalmente de uso pessoal, abriram as portas para o mundo da infografia multimídia através da concepção de novas experiências de criação e visualização de dados por meio de *softwares* e programas gráficos que permitem manipulação em 3 dimensões e com *design* mais sofisticado (KANNO, 2013). Com isso, os infográficos também ganharam espaço no contexto educacional, de modo que os docentes os utilizam como ferramenta para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

A ERA DA INFORMAÇÃO

Segundo Silva, Correia e Lima (2010), a informação é um fator capaz de gerar mudança social, assim, na Era da Informação, é fundamental que os indivíduos consigam receber e construir informações mediadas pelo saber individual e pautadas no saber coletivo. Nessa perspectiva, um fator dominante na sociedade abarcada pela Era da Informação é a tecnologia da informação, a qual influencia a sociedade quanto ao modo de se comunicar, de pensar, de agir e, de forma ampla, de viver.

A Era da Informação caracteriza-se pelas crescentes inovações e avanços científicos e tecnológicos, corroborando para o surgimento e aperfeiçoamento de métodos e/ou utensílios que formam o elo entre tecnologia e sociedade. Essencialmente na área educacional, tais inovações estabelecem significativas contribuições para o rápido e fácil acesso à informação. Para Werthein (2000) a educação é uma constituinte das atividades humanas, individuais ou coletivas, as quais propendem a sofrer impactos decorrentes da nova tecnologia.

Struchiner *et al.* (2005) apontam que a área educacional vem vivenciando um processo de reformulação em decorrência das tecnologias da informação. Corroborando com essa ideia, Nascimento, Fernandes e Mendonça (2011) apontam que o desenvolvimento científico e tecnológico exerce influência no ensino de ciências; tornando-se crucial utilizar recursos didáticos tecnológicos em sala de aula, especialmente os de baixo custo, visando diminuir os problemas hodiernos, oriundos dos avanços científico-tecnológicos, de modo que as metodologias de ensino consigam acompanhar a evolução tecnológica, contribuindo para que haja o estímulo da Alfabetização Científico-Tecnológica (ACT) dos alunos.

Falar em ACT abre um leque para que se tenha debates acerca de avanços científicos e em como esses avanços podem influenciar, em sala de aula, o ensino de Ciências e Biologia, tendo em vista que se torna desconexo dialogar com alunos sobre o progresso na ciência, o qual é influenciado pelos avanços tecnológicos, e não usufruir destes meios. Dessa forma, adotar o uso de materiais de baixo custo de produção e manuseio acessíveis a uma grande quantidade de pessoas, tais como os infográficos, seria uma alternativa para suprir as necessidades do uso de recursos tecnológicos no ensino das disciplinas que abrangem a área de Ciências da Natureza. Os infográficos estimulam o aprendizado, além de serem um recurso barato e prático.

ATUAL CENÁRIO DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

A escola, caracterizada por contribuir com o processo educativo, pode ser compreendida como um espaço institucional que produz e dissemina os conhecimentos gerados historicamente pela humanidade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). O ambiente escolar é um dos principais espaços que contribui para a formação socioeducativa, onde as instituições de ensino possuem objetivos e metas, assim como os métodos para o cumprimento

do que é proposto pela escola para que haja a realização do processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, a educação, caracterizada como um componente constitutivo e constituinte das mais diversas relações sociais (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), emerge em discursos políticos como forma de mobilização no que se refere às transformações sociais, fazendo com que mudanças no contexto escolar sejam necessárias (VIEGAS; OSÓRIO, 2007). Presumindo que o ensino de Ciências e Biologia deve abarcar um olhar prospectivo, é necessário analisar a esfera que abrange o campo educacional de tais áreas para que se possa evidenciar em quais aspectos as mudanças devem ocorrer.

A atual organização do ensino de Ciências e Biologia apoia-se na demasiada utilização de conceitos e definições pré-estabelecidas que muitas vezes são decorados pelos discentes, culminando em uma ineficiência da aprendizagem e interpretação da realidade (BORGES; LIMA, 2007). Além disso, a ausência de didáticas e metodologias alternativas tornam o processo de ensino-aprendizagem insuficiente e infrutífero, causando cada vez mais o desinteresse dos alunos por essa área do conhecimento (SILVA JUNIOR; BARBOSA, 2009).

Nessa perspectiva, Cachapuz (1999) dispõe sobre o Ensino de Ciências no Pós-Mudança Conceitual, defendendo que a educação não pode ser restringida à construção de conceitos, sendo uma novidade para a Educação em Ciências. Dessa forma, na visão do autor, o Ensino de Ciências no Pós-Mudança Conceitual olha para a Educação 'sobre' Ciência assim como para a Educação 'em' Ciência, havendo uma preocupação com o desenvolvimento tanto no âmbito pessoal quanto no social dos alunos.

No Brasil, graças às políticas educacionais, existem leis criadas para assegurar que haja um ensino de qualidade, apesar de todas as adversidades que possam ser encontradas nos ambientes formais de ensino. Exemplos disso são a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteiam currículos e propostas pedagógicas das escolas da rede básica de ensino e estabelecem os conhecimentos que os alunos devem adquirir ao longo da trajetória escolar.

No entanto, torna-se uma tarefa árdua para os educadores de Ciências e Biologia cumprirem os objetivos da LDB e da BNCC se o ambiente escolar não fornecer os meios necessários para tal, fator que faz com que a relação ensino-aprendizagem ultrapasse o âmbito professor-aluno e chegue à escola-professor-aluno-sociedade, tendo em vista que o ambiente escolar é um

importante contribuinte para a formação de senso crítico dos alunos, bem como os prepara para o convívio em sociedade.

A BNCC apresenta algumas competências que devem ser abordadas durante o processo de ensino, seja de forma direta ou indireta. Dentre as competências gerais da educação básica, destaca-se a 2^o, a qual se refere ao pensamento científico, crítico e criativo, retratando que o desenvolvimento do raciocínio dos escolares deve ser feito mediante várias estratégias, priorizando principalmente o questionamento, buscas por soluções inovadoras e criativas, além da análise crítica das situações (BRASIL, 2017). Sobre a área de Ciências da Natureza em específico, a 3^a competência, direcionada para o ensino fundamental, chama atenção:

Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza (BRASIL, 2017, p. 326).

Dessa forma, a lei prevê a necessidade de se utilizar artifícios tecnológicos, frutos do avanço científico-tecnológico para cumprir essa e algumas outras competências da Base Curricular, visando garantir aos escolares o acesso à informação através de recursos tecnológicos e para contribuir com a construção de senso crítico dos alunos.

INFOGRAFIA COMO METODOLOGIA ATIVA, DIDÁTICA E LÚDICA

O processo de ensino-aprendizagem deve ser considerado uma prática pedagógica que requer, acima de tudo, interação entre o docente e os discentes, tendo em vista que a comunicação entre ambos promove uma melhor compreensão por parte dos alunos quanto ao conteúdo aplicado. Os conteúdos devem ser repassados de modo prático, didático e esclarecedor; entretanto, muitas vezes isso não acontece, devido ao ensino ser essencialmente teórico, descontextualizado e baseado em memorização (SCHEID; FERRARI, 2006).

A utilização de tecnologias para construção de ferramentas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem ratifica que a metodologia didática é capaz de estimular e trabalhar habilidades que transformam o ambiente educacional, implicando na participação, curiosidade, exposição a novas

situações de aprendizagem, de uma aprendizagem significativa que fortaleça o desejo e a atitude (JÚNIOR; MENDES; SILVA, 2017).

O “lúdico”, ao contrário do que existe no imaginário geral da sociedade, não é algo ligado à ociosidade e ao não aprendido, muito menos ao brincar, apesar de haver uma forte conexão entre os dois conceitos. A ludicidade está ligada ao prazer de estudar, ao aprender com satisfação, sem a necessidade de manter uma produtividade, mas sim o fazer porque quer e porque gosta (VERÍSSIMO; SANTOS, 2016). Desse modo, quando são desempenhadas atividades lúdicas para o ensino básico, os sujeitos do aprendizado se engajam mais na tarefa, facilitando a apropriação do conhecimento, justamente pelo prazer - agora - ligado ao ato de aprender.

Nesse sentido, diferentes estratégias podem ser adotadas para promover a compreensão de conteúdos referentes às disciplinas de Ciências e Biologia, os quais remetem à interdisciplinaridade, como aplicativos que auxiliam na fixação dos conteúdos de forma dinâmica, a exemplo do *Quiz Online*. Da mesma maneira, os infográficos são uma metodologia ativa e estão alinhados com a interdisciplinaridade (SALES; ALESSI; ISHIHARA, 2018), estimulando o raciocínio do aluno, propiciando que a aula flua de forma lúdica e instigante, não ocorrendo de forma monótona.

A infografia na educação, quando utilizada na criação de materiais didáticos, requer muita atenção, pois “apenas imagens bem trabalhadas não serão suficientes [...] é preciso ter conteúdo porque quando certos conceitos, lógicas e mecanismos são apresentados de forma visual, fica mais fácil compreender, por tornar o assunto em questão mais prático e real ao aluno” (BRAGA, 2009, p.6).

Não obstante, de maneira geral, Bottentuit Junior, Lisboa e Coutinho (2011) constata algumas potencialidades da utilização dos infográficos no contexto educativo, entre elas a possibilidade de o aluno acompanhar passo a passo um processo, fato ou acontecimento histórico:

possibilita a alfabetização visual, visto que muitas das vezes os alunos observam a imagem de maneira geral sem perceber aspectos importantes que só são perceptíveis com uma maior atenção a determinadas áreas de um infográfico; [...] bem como ser uma fonte de informação, um recurso didático, um recurso para exploração visual e ainda para resolução de problemas ou questões elaboradas pelo professor (BOTTENTUIT; LISBOA; COUTINHO, 2011, p. 176).

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo investigar a utilização de infográficos como recurso didático nas aulas de ciências e biologia do ensino básico e superior, envolvendo cursos específicos de Ciências Biológicas, e suplementares de Ciências Exatas e da Saúde, os quais englobam os conteúdos de forma transdisciplinar, no período entre 2010 e 2020, além de verificar a importância da sua utilização para a melhoria do processo de ensino e aprendizado nessas áreas.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido por meio de Pesquisa Bibliográfica, o qual consiste no levantamento de referências teóricas publicadas por meio escrito ou eletrônico, sob forma de artigos científicos, livros ou websites. De acordo com Fonseca (2002) a Pesquisa Bibliográfica permite que o pesquisador conheça aquilo que já se estudou acerca de determinado assunto. Para Marconi e Lakatos (2003), este tipo de pesquisa abarca diversos trabalhos que se tornaram públicos, sobre um tema em específico; e essas bibliografias são utilizadas como embasamento para as novas pesquisas feitas, as quais culminam no processo de construção de conhecimento.

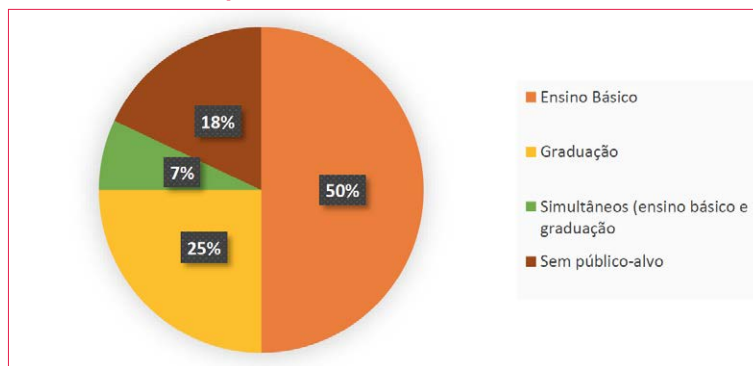
A pesquisa foi realizada durante os meses de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021, por meio dos bancos de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Google Acadêmico e Periódicos CAPES. Foram buscados os trabalhos relacionados ao uso de infográficos nas áreas de ciências e biologia publicados entre 2010 e 2020, o período de uma década, de modo que também fosse avaliado a evolução da propagação do tema com o passar dos anos, através de trabalhos publicados nesses portais.

Para a busca dos trabalhos publicados foram utilizadas as palavras-chave “infográficos”; “ensino de ciências”; e “ensino de biologia”, juntas e mescladas, nos idiomas português e inglês. Quanto ao tipo de publicação os materiais foram organizados em: artigos, anais de congresso, trabalhos de conclusão de curso (monografias), dissertações e teses. Os trabalhos resultantes dessa pesquisa foram tabulados e separados por tema, e também por instituição, a fim de verificar em quais temas os infográficos têm sido empregados, bem como quais instituições têm realizado pesquisas sobre o uso desse recurso. A análise quantitativa dos dados e a representação em gráficos foi realizada a partir do software Excel.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do material analisado, 28 trabalhos foram selecionados por abranger os critérios estabelecidos na presente pesquisa. Deste quantitativo, 50% estavam relacionados exclusivamente ao ensino básico, sendo desenvolvidos junto a turmas do ensino fundamental e/ou médio, ao passo que 7% (total de 2 artigos) haviam sido aplicados com turmas do ensino básico e graduação, simultaneamente (Gráfico 1). Esse é um resultado importante, tendo em vista a vasta quantidade de recursos multimídia que influenciam o cenário educacional, expressando mudanças no contexto escolar. Um exemplo de mudança pode ser observada na modificação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014), o qual passou a aceitar, além de um conjunto de livros impressos, objetos educacionais digitais complementares aos livros, sendo enfatizado que os conteúdos multimídia, englobados em tais objetos digitais oferecem uma gama de possibilidades para os professores trabalharem com os alunos, estimulando o aprendizado (BRASIL, 2011).

Gráfico 1. Público-alvo por modalidade de ensino dos trabalhos analisados



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Os infográficos são aparatos importantes para o educador, pois auxiliam na elaboração de aulas criativas e servem como material de apoio para subsidiar o entendimento do conteúdo trabalhado (SCAGLIONI; CAMILLO, 2017). Em conformidade com Cortes *et al.* (2015), ao empregar a infografia multimídia como instrumento para compreensão de determinados temas, inclusive no processo de ensino-aprendizagem, acredita-se que haja um melhor entendimento do assunto abordado, seja pela dinamicidade ofertada pela multimídia, seja pela linguagem mais simples e objetiva, explorando assim a infografia de maneira semelhante.

Além disso, a utilização de tecnologias na sala de aula no contexto da educação básica promove o acesso aos diferentes espaços do mundo, permitindo articular as situações global e local, sem abandonar o universo de conhecimentos acumulados ao longo do desenvolvimento da humanidade (DANTAS, 2019). Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, é impossível pensar em uma educação científica contemporânea sem reconhecer os múltiplos papéis da tecnologia no desenvolvimento da sociedade humana; ademais, ciência e tecnologia vêm se desenvolvendo de forma integrada com os modos de vida que as diversas sociedades humanas se organizaram ao longo da história (BRASIL, 2017).

Em relação à graduação, 25% dos trabalhos analisados foram desenvolvidos nessa modalidade de ensino (Gráfico 1). A baixa porcentagem mostra a carência da utilização de recursos infográficos no ensino superior, apesar dos graduandos considerarem que os infográficos são um bom recurso educacional. Exemplo disso é evidenciado em uma pesquisa realizada por Sudakov *et al.* (2014), na qual foi observada, através da aplicação de questionários com alunos de graduação, que 80% dos discentes apoiaram o uso desse tipo de ferramenta no processo de ensino-aprendizado, além de considerarem relevante o uso de infográficos nos cursos que englobam as áreas de Ciências da Natureza e Informática (Biologia, Química, Física e Ciência da Computação).

Um total de 18% dos trabalhos analisados não evidenciou seu público-alvo (trabalhos de revisão, por exemplo) ou não teve aplicação com um público específico (Gráfico 1). Além disso, 17,8% do total de trabalhos selecionados foram publicados no ano de 2018 e mais 17,8% foram publicados em 2020, assim como mostra o Gráfico 2, fator que ressalta um aumento no desenvolvimento de trabalhos relacionados à temática ao decorrer da década. A maioria dos trabalhos foram divulgados sob a forma de Anais de Congresso (Gráfico 3), e em formato de resumo expandido; no entanto, esse é um resultado atípico pois, segundo Souza, Fillipo e Casado (2018), os trabalhos relacionados às ciências biológicas geralmente estabelecem comunicação com a comunidade científica por meio de artigos publicados em periódicos, fator que torna a linguagem mais engessada.

Atrelado a isso, Japiassú (2013) aponta que a grande quantidade de trabalhos submetidos em Anais de Congressos dá-se devido à facilidade de submissão, pois os resumos são úteis na disseminação de resultados iniciais de um novo trabalho, além de poderem apresentar um estudo ou pesquisa concluído parcialmente ou totalmente. Entretanto, esse dado revela que grande parte desses pesquisadores não aprofundam seus estudos em

estágios posteriores para a publicação de artigos completos e/ou elaboração de dissertações e teses.

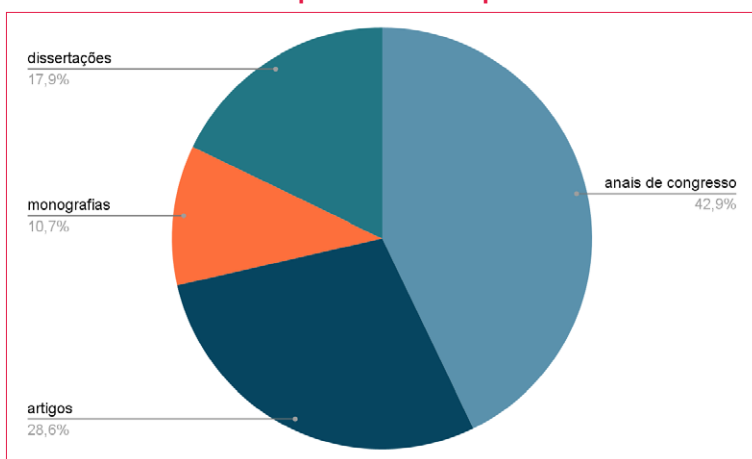
Quanto à procedência dos trabalhos, 82,1% estavam associados a universidades públicas, pertencentes em sua maioria à UTFPR (3 trabalhos), USP, UFMG, UNIPAMPA, UFPE, UERN, cada qual com um total de 2 trabalhos; já as demais universidades analisadas totalizavam 1 trabalho cada, sendo elas: UFAL, UFPE, UFJF, UNB, UFSC, UFCG, IFTM, UFSCar, UFCE e Fiocruz. No que diz respeito aos centros universitários privados, um total de 7,1% dos trabalhos analisados foram desenvolvidos nestes locais e 10,7% não estavam associados a faculdades ou possuíam autores mesclados, ou seja, alguns pertencentes à rede pública e os demais à rede privada de ensino.

Gráfico 2. Relação da quantidade de trabalhos / ano



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Gráfico 3. Tipo de trabalhos publicados



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Desta maneira, torna-se evidente que as universidades públicas são responsáveis por mais da metade dos trabalhos produzidos e divulgados, sendo estes os grandes contribuintes pela propagação de conhecimentos e informações que podem corroborar com a Ciência e Tecnologia associada a uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Este é um dado relevante, pois a qualidade acadêmica de alunos de graduação e pós-graduação é avaliada mediante a sua produção científica; sendo assim, as pesquisas científicas apontam as contribuições dos pesquisadores, as quais são utilizadas para mediar e avaliar o seu conhecimento e até mesmo a sua reputação na comunidade acadêmica e científica como um todo (MUGNAINI, 2006; DROESCHER; SILVA, 2014).

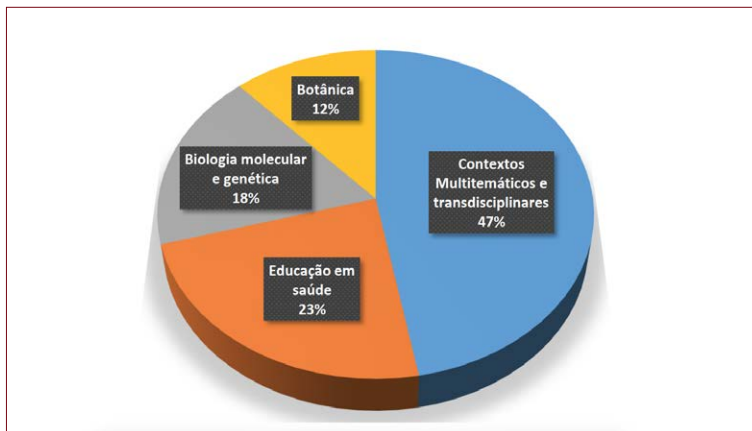
Outro fator importante é afirmado por Souza, Fillipo e Casado (2018), ao apontar que:

[...] nos últimos anos, as políticas de expansão da Educação Superior e a ampliação das exigências de produção docente e discente que vem sendo implantadas, além do aumento dos investimentos públicos na Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e na Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), têm influenciado bastante no crescimento da atividade investigativa, especialmente em algumas áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico e social do país. (SOUZA; FILLIPO; CASADO, 2018, p. 127).

Neste aspecto, vale ressaltar que diversas reformas e mudanças marcaram a sociedade brasileira nos últimos anos, assim, apesar da demasiada desigualdade, o país passou a se tornar economicamente emergente e moderno, havendo impactos no sistema educacional superior impulsionados por iniciativas governamentais. Desse modo, o grande papel desempenhado pelas diversas universidades federais e seus impactos na formação de pesquisadores qualificados e na produção e divulgação de conhecimento no país passou a ser mais evidente (SOUZA; FILLIPO; CASADO, 2018).

A análise dos resultados deste estudo permitiu, ainda, verificar em quais áreas os infográficos têm maior aplicação em relação ao ensino de ciências e biologia (Gráfico 4). Este dado destaca que as diferentes áreas do conhecimento podem utilizar os infográficos de forma transdisciplinar, uma vez que a transdisciplinaridade se faz presente em todas as disciplinas e áreas do conhecimento; e, além disso, ela é inerente às disciplinas e possibilita a adoção de um método de investigação científica (MATOS; QUESADA, 2008; OLIVEIRA, 2014).

Gráfico 4. Relação entre quantidade de infográficos aplicados por áreas do conhecimento



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A baixa quantidade dos infográficos nas demais áreas do conhecimento é um fator preocupante, no entanto, todo o processo de construção dos infográficos, desde a seleção dos conteúdos, a sintetização e organização das informações e o design do trabalho são processos que envolvem mais do que a qualidade da temática que está sendo abordada, tornando-se um fator determinante tanto do conhecimento a ser adquirido quanto da competência do indivíduo que está utilizando o recurso, já que esta ferramenta não é apenas uma compilação dos conteúdos e sim um artefato com formas artísticas que possui objetivos no processo de construção de conhecimento (HASHIMOTO; REZENDE, 2014; OLIVEIRA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os infográficos constituem um importante recurso a ser utilizado no campo educacional como ferramenta para promover o processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, esse recurso é ainda pouco explorado nas aulas de ciências e biologia. Ao revisar a literatura dos últimos dez anos, foram encontrados apenas 28 materiais de cunho científico, dentre artigos, monografias, teses e anais de congressos (resumos simples e expandidos) que abordassem o uso dos infográficos no ensino de ciências e biologia, tanto na educação básica quanto na superior, em disciplinas/temáticas isoladas ou por meio da transdisciplinaridade.

Contudo, notou-se um aumento dos trabalhos sobre a utilização dos infográficos nesta área do conhecimento na última década, passando a ganhar mais engajamento no ano de 2015, influenciada pelos avanços científico-tecnológicos que impactam o campo educacional e promovem novas ferramentas ou metodologias de baixo custo que podem ser facilmente incorporadas em aulas presenciais ou remotas. Além disso, com o avanço da acessibilidade à internet, os infográficos têm estado cada vez mais presentes no cotidiano dos educandos, pois aparecem com frequência nas redes sociais, seja em perfis de divulgação científica ou jornalísticos. Essa aproximação com o dia a dia das pessoas, associada a versatilidade dos infográficos, faz deles ferramentas fundamentais para disseminação do conhecimento dentro e fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. **Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 1, p. 165-175, 2007.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; LISBOA, E. S.; COUTINHO, C. P. O infográfico e as suas potencialidades educacionais. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 163-183, 2011.

BRAGA, C. S. O Infográfico na Educação a Distância: uma contribuição para a aprendizagem. In: **15º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação. **Editais de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional Do Livro Didático - PNLD 2014**. FNDE/SEB, 2011.

CACHAPUZ, A. F. Epistemologia e ensino das ciências no pós-mudança conceptual: análise de um percurso de pesquisa. **Atas do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Vallinhos, 1999.

CORTES, T. P. B. B. *et al.* A infografia multimídia como recurso facilitador no ensino-aprendizagem em sala de aula. **InterSciencePlace**, v. 1, n. 29, p. 1-12, 2015.

COSTA, V. M.; TAROUÇO, L. M. R.; BIAZUS, M. C. V. Criação de Objetos de Aprendizagem baseados em infográficos. In: **Anais do Sexto Congresso Latinoamericano de Objetos de Aprendizagem**. 2011. Disponível em: <https://bityli.com/1TDSx>.

DANTAS, A. T. S. **Construção e aplicação de uma sequência didática utilizando o smartphone como recurso tecnológico para o ensino de Biologia**. 2019.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

DROESCHER, F. D.; SILVA, E. L. O pesquisador e a produção científica. **Perspectivas em Ciência da Informação [online]**. v. 19, n. 1, p. 170-189, 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

HASHIMOTO, L. O.; REZENDE, Y. Inovação disruptiva em gestão da informação. In: SOUTO, L. F. (Org.). **Gestão da informação e do conhecimento: práticas e reflexões**. Rio de Janeiro: Interciência, 2014. p. 141-152.

JAPIASSPÚ, A. M. Como elaborar e submeter resumos de trabalhos científicos para congressos. **Revista Brasileira de Terapia Intensiva**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 77-80, 2013.

JÚNIOR, J. B. B.; MENDES, A. G. L. M.; SILVA, N. M. O uso do infográfico em sala de aula: uma experiência na disciplina de literatura. **Revista Educaonline**, v. 11, n. 3, p. 105-127, 2017.

KANNO, M. **Infografe: Como e porque usar infográficos para criar visualizações e comunicar de forma imediata e eficiente**. São Paulo: Edição eletrônica, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003, 311p.

MATOS, N. E. P.; QUESADA, E. S. La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa. **ACIMED**, Ciudad de La Habana, v. 18, n. 4, p. 1-19, 2008.

MUGNAINI, R. **Caminhos para adequação da avaliação da produção científica brasileira: impacto nacional versus internacional**. São Paulo, 2006. 253f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2011. V. M.

OLIVEIRA, V. B. **Infográficos como recurso na disseminação de informações estratégicas no programa SEBRAE e Inteligência Setorial**. 2014. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Biblioteconomia) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SALES, R.; ALESSI, J.; ISHIHARA, A. Metodologias ativas e interdisciplinaridade no ensino da infografia. **8th Information Design International Conference**. 1st ed. Natal, 2017.

SCAGLIONI, L. M.; CAMILLO, C. Infográficos e livros digitais como recursos no contexto escolar. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 5, n. 7, p. 91-98, 2017.

SCHEID, N. M. J.; FERRARI, N. A história da ciência como aliada no ensino de genética. **Genética na escola**, v. 1, n. 1, p. 17-18, 2006.

SILVA, A. K. A.; CORREIA, A. E. G. C.; LIMA, I. F. O conhecimento e as tecnologias na sociedade da informação. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, v. 33, n. 1, p. 213-239, 2010.

SILVA JUNIOR, A. N.; BARBOSA, J. R. A. Repensando o Ensino de Ciências e de Biologia na Educação Básica: o Caminho para a Construção do Conhecimento Científico e Biotecnológico. **Democratizar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2009.

SOUZA, C. D.; FILLIPO, D.; CASADO, E. S. Crescimento da atividade científica nas universidades federais brasileiras: análise por áreas temáticas. **Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 23, p. 126-156, 2018.

STRUCHINER M. *et al.* Novas tecnologias de informação e educação em saúde diante da revolução comunicacional e informacional. *In*: MINAYO, M. C. S. COIMBRA JUNIOR, C. E. A. (orgs). **Críticas e atuantes: Ciências sociais e humanas em saúde na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2005.

SUDAKOV, I., BELLSKY, T., USENYUK, S., E POLYAKOVA, V. Mathematics and Climate Infographics: A Mechanism for Interdisciplinary Collaboration in the Classroom. arXiv:1405.6435, p. 1-8, 2014.

VERÍSSIMO, A. C. B.; SANTOS, A. M. Por que pensar o lúdico na Universidade? **[Anais do] XV Seminário Internacional de Educação: Educação e Interdisciplinaridade, percursos teóricos e metodológicos, 2016, Brasil**. 2016.

VIEGAS, L. M. D. C.; OSÓRIO, A. M. N. A transformação da educação escolar e sua influência na sociedade contemporânea. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**. Campo Grande, v.13, n. 26, p. 92-115, 2007.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, 2000.

UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS POR DOCENTES NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO (IFES): UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA EM CURSOS NA ÁREA DE HOTELARIA, TURISMO E EVENTOS

ANNA KARENINA CHAVES DELGADO

Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE),
campus Cabo de Santo Agostinho, anna.chaves@cabo.ifpe.edu.br. Doutora em Administração pela
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

RESUMO

O presente artigo, inicia fazendo uma revisão de literatura sobre as metodologias ativas e suas principais estratégias, enfatizando aspectos como principais entraves a sua implementação. Posteriormente na metodologia, a pesquisa é apresentada como qualitativa e exploratória, tendo como objetivo principal observar a percepção dos docentes dos IFEs que atuam em cursos da área de hospitalidade acerca das metodologias ativas, sendo os resultados divididos em caracterização dos entrevistados; entendimentos/ conhecimentos e percepção sobre as metodologias ativas educacionais; e aplicação das metodologias ativas em sala. Conclui-se que mesmo com a presença de barreiras que dificultam a implementação de metodologias ativas, a exemplo de desconhecimento sobre as mesmas a maioria dos entrevistados utilizam-nas em sua prática docente e as observam como importante estratégia pedagógica.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Aluno Protagonista. Hospitalidade.

INTRODUÇÃO

Na prática docente têm-se falado sobre a necessidade de adoção de métodos que permitam maior engajamento do aluno, no sentido de se posicionar como um sujeito ativo da aprendizagem. A intenção é de fugir do modelo tradicional de ensino-aprendizagem, onde o discente configura como expectador enquanto o docente seria o detentor da verdade, cuja obrigação é transmitir conhecimento e garantir que o aluno consiga assimilá-lo. No modelo tradicional a aprendizagem é dedutiva, a partir das explicações do professor o aluno, pouco questionando, decora e reproduz o que foi passado pelo docente (MORAN, 2018).

O modelo expositivo (tradicional) sofre críticas, tendo em vista que sua eficácia em promover uma educação de qualidade é questionada, por promover um modelo educacional padronizado, sem considerar as individualidades e o processo cognitivo dos alunos (SAVANI, 1999). A uniformização da educação pouco contribui para o desenvolvimento de sujeitos com senso crítico que sejam voltados a resolução de problemas, liderança, relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, inovação, criatividade, etc. No formato tradicional-expositivo, que ainda é o mais utilizado nas salas de aula brasileiras, os saberes prévios, a realidade vivida pelos alunos e seus processos próprios de aprendizagem são desconsiderados.

Assim, percebendo as restrições do modelo expositivo inicia-se no século XX a proposição de novas formas de aprendizagem (SALVANI, 1999), essas reflexões são feitas por muitos estudiosos como John Dewey, Paulo Freire, Pavel Blonsky, Nadia Krupskaja, Celestin Freinet, Pedro Demo, Édouard Claparède, Maria Montessori, etc., com o intuito de mudar o sistema educacional transformando o discente em parte ativa do processo educativo.

As considerações tecidas no início do século XX são apropriadas de diversas maneiras no desenvolvimento de metodologias educacionais, servindo como base para a construção da pedagogia dinâmica e das metodologias ativas. Apesar da incorporação de abordagens diferentes do modelo expositivo representarem um avanço para o processo educacional, há diversos outros desafios que são lançados a discentes/ docentes que vão além do papel tomado pelo aluno no processo educacional. Dentre os vários desafios, Ferreira, Saheb e Torres (2019), enfatizam que os discentes (tanto da educação básica como superior) nasceram numa sociedade informatizada, onde a presença da internet, redes sociais, smartphones, aplicativos, etc. é

comum, assim, deve-se pensar em como incorporar esses elementos ao processo educacional ao invés de combater-los, aproximando-se ainda mais da realidade do discente.

Desta forma, no escopo das 'novas metodologias educacionais' que se propõe a resolver alguns empasses gerados pelo modelo expositivo tradicional tem-se as metodologias ativas, as quais além de propor um novo papel a ser adotado por discentes e docentes também apresentam a possibilidade da adoção das novas ferramentas digitais (GARCIA, 2013) como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de críticas que são tecidas as metodologias ativas como salvadoras do processo educacional (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019; OLIVEIRA; OLIVEIRA; FERNANDES, 2020) há vários estudos que indicam como as metodologias ativas podem auxiliar na aprendizagem do discente e na busca por um modelo educacional que seja mais equilibrado e que proporcione maior aprendizado dos discentes.

Mas, a despeito das supostas benesses deste modelo, ainda há um predomínio na implantação de metodologias tradicionais expositivas, assim, o presente artigo tem como objetivo analisar as metodologias ativas na perspectiva de docentes dos IFEs que atuam em cursos da área de hospitalidade, notadamente nos cursos de hotelaria, turismo e eventos, buscando entender a percepção e a adoção de metodologias ativas por estes.

A partir da pesquisa percebe-se que há uma série de fatores que podem justificar a não adoção de metodologias ativas pelos docentes dos cursos de hospitalidade, a exemplo da falta de conhecimentos sobre as metodologias ativas e de outras metodologias que fujam do modelo tradicional-expositivo, a visão discente de que o professor ao adotar uma metodologia ativa está transferindo sua responsabilidade de trabalho para o aluno (ALMEIDA et al, 2020), falta de estrutura da escola e/ou da sala de aula para o desenvolvimento de metodologias ativas (SEIXAS et al, 2017), uma estruturação do currículo escolar e/ ou do Projeto Pedagógico do Curso que dificultam o processo educacional, falta de tempo do docente para preparar atividades voltadas as metodologias ativas, entre outras.

Mesmo considerando as dificuldades apresentadas notou-se que a maioria dos docentes que participaram da pesquisa acredita que as metodologias ativas têm a possibilidade de proporcionar maior aprendizado e gostariam de implantá-las com mais frequência.

METODOLOGIAS ATIVAS: FUNDAMENTOS E APLICAÇÃO

A percepção de que as metodologias tradicionais não se mostram eficientes para uma formação discente plena deu-se, principalmente, no início do século XX (SAVANI, 1999), devido a um processo natural de transformação pelo qual tem passado o mundo, em termos de modificações na economia, tecnologia, questões socioculturais e ambientais (ALMEIDA et al, 2020), que levam a formação de uma nova institucionalidade na educação, a qual encontra-se relacionada com o perfil profissional demandado pelo mercado de trabalho. Assim, outras competências e habilidades são requeridas, especialmente aquelas voltadas às *soft skills*.

De acordo com Silva, Carolina Neto e Gritti (2020, p. 104) “as organizações contratam colaboradores por sua capacidade técnica, mas os promovem e os demitem pelas *soft skills*”. A importância das habilidades sociais (*soft skills*) para o mercado de trabalho é enfatizada por pesquisas econômicas, dentre estas tem-se o relatório do profissional do futuro, elaborado pela Organização das Nações Unidas - ONU (2016), o qual lista as principais habilidades e competências que são requeridas dos trabalhadores nas mais diversas áreas de atuação, estas são solução de problemas complexos, pensamento crítico, criatividade, gestão de pessoas, empatia, inteligência emocional, bom senso e negociação (ONU, 2016).

Nota-se que dentre outras limitações, o modelo de educação tradicional não desenvolve as habilidades sociais (também denominada de competências transversais), pois se preocupa, principalmente, com o ensino das habilidades técnicas (*hard skills*). Em determinadas áreas de atuação a demanda por profissionais com competências transversais é ainda mais ampla, essa é a situação de cursos na área de hospitalidade (WILKS; HEMSWORTH, 2012) como turismo, hotelaria e eventos. Assim, especialmente para os campos que demandam mais intensamente essas habilidades torna-se necessário o desenvolvimento de um modelo que não enfatize exclusivamente as *hard skills*. Além disso, o ensino e aprendizagem, mesmo aquele voltado às competências técnicas pode mostrar-se mais eficiente quando há uma participação intensiva do aluno (DAROS, 2018b), onde este deixa de ser receptor para se responsabilizar pela construção de seu conhecimento, tendo a capacidade de aplicá-lo em situações empíricas, sejam essas, pessoais ou profissionais.

O filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey contribuiu significativamente para a construção das ideias que serviram de base para a formação das metodologias ativas, através de sua concepção de Escola Nova, a qual preconizou que a aprendizagem deveria ocorrer por meio da vivência (PEREIRA et al, 2009), tendo em vista que tanto professores como alunos possuem experiências anteriores que podem ser utilizadas, pois a construção do conhecimento não se dá no vazio, o docente e o discente possuem bagagens educacionais pretéritas que podem e devem ser utilizadas na aprendizagem. Dewey ainda entende que o professor deveria elaborar cenários de problematização com a presença de situações imprevistas e desconhecidas que demandem dos alunos a construção de soluções, resultando num processo de aprendizagem denominado como significativo.

Além de Dewey outros estudiosos propuseram revisões ou modificações ao modelo expositivo. William H. Kilpatrick, é um deles, de forma similar a Dewey, sugere que o aprendizado deve partir de situações ou problemas reais e cotidianas dos alunos e, ainda coloca que todas as atividades curriculares podem ser realizadas através de projetos educacionais (DAROS, 2018a). Esses teóricos contribuíram para a elaboração do *project based learning* (aprendizagem baseada em projetos), que tem relação com a *problem based learning*, ambas metodologias ativas educacionais que atualmente são muito utilizadas.

Outro estudioso que propôs modificações no processo de ensino foi Paulo Freire, ele denominava o modelo educacional de bancário, e entendia que o processo educacional deveria se basear na experiência e na realidade dos discentes, a partir destas é possível dar sentido ao conteúdo e promover a aprendizagem com significado (FREIRE, 1967).

A indicação de considerar a experiência discente para compor o processo de aprendizagem é encontrada em várias estratégias de metodologias ativas, tanto nas que se propõe a formação de grupos, onde é fundamental escolher integrantes com perfis diversos para que a aprendizagem seja mais ampla (aprendizagem baseada em equipes, *collaborative learning*, *inquiry based learning*, instrução em pares, etc.) como nas individuais (sala de aula invertida, rotação individual, diário de bordo, etc.).

Ademais de considerar as experiências do discente, outro aspecto fundamental referente as metodologias ativas é a necessidade da construção de uma aprendizagem que envolva a participação e reflexão dos alunos

como autores e não reprodutores, entendendo que o papel do professor é de mediador e não de protagonista (DEMO, 2017).

Apesar dos fundamentos de algumas metodologias ativas terem surgido em 1919, a exemplo da aprendizagem baseada em projetos (MORAN, 2018), as metodologias ativas são vistas como um novo aporte educacional que surge para solucionar os problemas do modelo tradicional, sendo as primeiras discussões sobre aprendizagem ativa feitas nas décadas de 1960 e 1970, no âmbito da Harvard Business School nos Estados Unidos, na escola de medicina de McMaster em Ontário, no Canadá, em Maastricht na Holanda e em Newcastle na Austrália. No Brasil as discussões sobre metodologias ativas iniciam em 1990 nas faculdades de medicina e saúde pública, sendo posteriormente incorporadas a outras áreas como administração, *design*, engenharia e pedagogia (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019).

Estratégias de metodologias ativas

As estratégias educacionais podem ser entendidas como o caminho trilhado para facilitar o percurso dos discentes rumo ao aprendizado, ou mesmo, como ações coordenadas/planejadas visando facilitar o processo educacional. Essas para voltarem-se as metodologias ativas devem considerar aspectos como vivência, conhecimentos prévios do discente, protagonismo do aluno no processo educacional e aplicação prática/ cotidiana do conhecimento. As metodologias ativas podem ser utilizadas para lecionar diversas temáticas, nos mais variados contextos e níveis educacionais, dentre as várias estratégias de metodologias ativas têm-se a sala de aula invertida, *storytelling*, gamificação, rotação individual, estudo de caso, diário de bordo, instrução em pares, *problem based learning* etc.

A sala de aula invertida inicia-se com o aluno fazendo uma aproximação inicial do tema de estudo, que é baseado nos conhecimentos prévios e em pesquisas feitas pelo aluno, em seguida há um aprofundamento com referências extras que são fornecidas pelo docente, que ainda realiza questionamentos para perceber se o entendimento do discente está adequado, após uma apropriação do tema estudado, o aluno compartilha com os colegas e com o professor aquilo que foi aprendido (BERGMANN; SAMS, 2020). Neste processo a todo momento o aluno reflete e pode solicitar o auxílio do docente.

Outra forma de promover o aprendizado é através de histórias, nota-se que as narrativas são instrumentos poderosos de motivação, os quais tem a

capacidade de produzir conhecimento, assim, com a utilização de histórias, simulações, contos, imersões, etc., pode-se criar personagens e posicioná-los em narrativas onde é proposto ao aluno buscar a solução para um problema ou apenas expor um enredo, levando-o a refletir e por consequência ao aprendizado. Além disso, o *storytelling* pode incorporar tecnologia (ferramentas digitais diversas) que propiciem a adição de imagens/ vídeos (CAMARGO; DAROS, 2018; MORAN, 2018) deixando a narrativa mais atrativa. A tecnologia também pode ser incorporada, ou não, ao valer-se das aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação).

A gamificação pode ser entendida como a utilização da mecânica dos jogos em atividades que não estão no contexto tradicional dos jogos, para adotá-la deve-se construir modelos, sistemas ou modo de produção com foco na aprendizagem onde são desenvolvidas situações que visam a mobilização e engajamento dos discentes para a realização de determinadas ações, esses passam por desafios, *feedback* e recompensas que podem levá-lo a evoluir nas fases até atingir seu objetivo final (MORAN, 2018). A gamificação pode incluir a formação de grupos, onde os indivíduos do grupo estabelecem laços de cooperação enquanto competem com os integrantes de outros grupos, pode ser também individual, estabelecendo-se uma competição entre os alunos de diferentes escolas/ turmas ou da mesma turma.

Outra metodologia ativa que pode ser aplicada individualmente ou em equipes/ grupos, sendo mais comum sua aplicação em equipes, é o estudo de caso. Ele é um instrumento pedagógico voltado para situações práticas, onde há a descrição de um problema que requer solução, no entanto, a resolução não é óbvia ou predefinida, pelo contrário, envolve a identificação do problema, analisar as evidências, desenvolver argumentos lógicos, avaliar e propor soluções adequadas (CAMARGO; DAROS, 2018). Assim, o estudo de caso pode auxiliar o discente no desenvolvimento de habilidades como tomada de decisão, criticidade, solução de problemas, liderança, trabalho em equipe, dentre outras.

Mas nem todas as estratégias de metodologias ativas são como o estudo de caso e a gamificação onde há a possibilidade de escolha entre implantá-las de forma individual ou em equipe. Muitas metodologias ativas só podem ser realizadas de uma forma (CAMARGO; DAROS, 2018), dentre as estratégias que se enquadram nesta classificação está a rotação individual, que é uma abordagem criada sob medida para cada aluno.

A rotação individual proporciona uma personalização da educação (MORAN, 2018), ou seja, desenvolver um planejamento educacional específico para cada aluno, assim para iniciá-la é necessário realizar uma avaliação diagnóstica, com base nesta são desenvolvidos roteiros de aprendizagem específicos com trilhas de aprendizagem que refletem às necessidades de cada aluno, uma possibilidade de trabalho é a criação do roteiro de aprendizagem (planejamento daquilo que o aluno irá aprender) de forma conjunta, pelo docente e aluno. Desta forma, insere-se o aluno no processo de aprendizado de forma ativa, sendo o discente um dos protagonistas na escolha de seu processo formativo.

O diário de bordo é outra estratégia de metodologia ativa individual, que consiste numa descrição analítica e reflexiva sobre determinada experiência que foi vivida. A partir das anotações das situações vivenciadas é possível refletir e analisar aquilo que foi vivido ou observado. Pode facilmente ser um instrumento reflexivo utilizado por discentes em diversas situações de aprendizado como visitas técnicas, estágio curricular, trabalho voluntário, etc.

Apesar de ser possível a utilização de estratégias envolvendo o aluno de forma individual, valer-se de instrumentos que permitam a criação de grupos ou de pares auxilia no desenvolvimento de habilidades sociais. Assim, dentre as metodologias ativas coletivas ou grupais tem-se a instrução em pares (ou *peer instructions*), onde primeiramente é feita uma breve exposição do conteúdo e posteriormente são aplicados testes conceituais que visam promover o debate e instigar os alunos a compartilharem suas ideias (CAMARGO; DAROS, 2018). Ao propor os testes a intenção é iniciar um debate e fazer com que se percebam quais pontos do conteúdo devem ser mais trabalhados, neste processo os alunos auxiliam uns aos outros a entender o conteúdo e o professor é o mediador que aperfeiçoa o aprendizado.

No *problem-based learning* (aprendizagem baseada em problemas) as discussões acontecem em pequenos grupos coletivamente, onde os discentes pesquisam e a partir destas resolvem problemas que tenham uma relação com o cotidiano, assim, o aprendizado ocorre pelas discussões e pesquisas, e o professor é apenas um orientador (CARVALHO, 2006).

A partir desta breve apresentação de algumas metodologias ativas, é possível perceber que há uma grande quantidade delas e que suas características e abordagens são variadas. A diversificação se torna ainda mais ampla quando se observa que as metodologias ativas podem ser combinadas, não

é preciso escolher uma única estratégia a ser aplicada, pode-se combinar duas ou mais metodologias conforme as necessidades educacionais.

Entraves para a aplicação das estratégias de metodologias ativas

Tendo em vista os benefícios das metodologias ativas para o aprendizado dos discentes, e a variedade de estratégias existentes que podem ser implementadas nas mais diversas situações educacionais pode-se questionar por que diante de todo potencial das metodologias ativas ainda predominam nas salas de aula brasileiras as metodologias expositivas (tradicionais)? Quais serão os entraves para a utilização de abordagens educacionais diferenciadas que tenham os alunos como protagonistas?

A aplicação das metodologias ativas depende de um interesse daqueles que estão envolvidos no processo, principalmente dos docentes e discentes, podendo abranger a participação da equipe pedagógica e do diretor de ensino da instituição. De forma geral, a ênfase está nos professores e alunos, e neste caso, deve-se considerar que utilizar metodologias ativas envolve a motivação e interesse destes agentes (MARIN et al, 2010).

A falta de motivação docente pode ser um problema, professores motivados e entusiasmados tendem a influenciar seus alunos melhorando a aprendizagem, no entanto, via de regra, aqueles que estão desmotivados não conseguem despertar interesse e dificultam significativamente o processo de aprendizagem (MAIESKI; OLIVEIRA; BZUNECK, 2013), o mesmo pode ser percebido sobre as metodologias ativas. Professores desmotivados tendem a reproduzir o que fazem tradicionalmente sem buscar inovações, enquanto que os motivados podem buscar novas formas de ensinar e de engajar os alunos no processo.

A grande quantidade de alunos em uma mesma sala de aula também pode ser considerada fator complicador para a implantação das metodologias ativas (MARIN, 2017; SEIXAS et al, 2017). A relação/ quantidade professor-aluno é problema frequente na educação brasileira (MORALES, 2006), que pode comprometer sobremaneira a qualidade educacional, servindo como um fator de desmotivação para a busca de inovações, pois as atribuições são tamanhas que não há tempo para inovar ou diversificar.

Observa-se que mudanças requerem esforço, para o docente que utiliza a metodologia tradicional continuar da mesma forma é fácil, principalmente

na área de turismo/ hotelaria, tendo em vista que metodologias educacionais não costumam estar na grade curricular destes cursos, pois são raros no Brasil os cursos de turismo/ hotelaria com formação pedagógica (SEIXAS et al, 2017), assim, implantar metodologias ativas requer tempo para estudá-las e empenho para explicá-las aos alunos e engajá-los em todo o processo.

Inclusive este pode ser um outro problema vivenciado ao implementar as metodologias ativas, aquele aluno que está acostumado com as aulas expositivas tradicionais, exercendo o papel de espectador, ver-se imerso num processo de aprendizagem baseado em metodologias ativas, sente-se perdido, sem saber ao certo como agir (MARIN et al, 2010), em muitos casos, o aluno estudou durante anos com o método expositivo e de repente se vê inserido numa sala de aula que utiliza metodologia ativa. Considerando que as metodologias ativas propõem o desempenho de uma diferente postura do aluno, há necessidade de uma preparação prévia do aluno, explicando como serão realizadas as aulas, qual são as atribuições do aluno e, a princípio, auxiliando-o a desenvolver todas as atividades propostas.

O papel passivo do aluno pode tornar as metodologias ativas inexecutáveis, aquele aluno que não tem o hábito de ler, debater/ discutir e que tem uma baixa base educacional terá mais dificuldade em acompanhar os conteúdos numa sala com metodologias ativas (ALMEIDA et al, 2020; SEIXAS et al, 2017), propor metodologias que exigem participação e leitura prévia baseada em pesquisas pode se mostrar inaplicável para algumas turmas. E ainda há o aspecto de desmotivação do próprio aluno, a desmotivação pode acontecer porque o aluno não se identificou ou não tem vocação para área de turismo/ hotelaria (SEIXAS et al, 2017), mas mesmo assim, continua no curso, num cenário destes pode ser muito difícil fazer com que o aluno se engaje num processo mais participativo, adotando um outro papel.

Ainda há situações em que os discentes observam a implantação de estratégias de metodologias ativas, a exemplo da sala de aula invertida, como um comodismo para o docente que nos dias em que não realiza uma aula expositiva ‘deixa de dar aula’, passando, assim, a responsabilidade de seu trabalho ao discente. Tornar o aluno uma parte ativa da aprendizagem envolve uma maior participação do aluno que nem sempre ele está disposto a conceder.

Também podem acontecer problemas de ordem técnica, por exemplo, uma instituição educacional onde a estrutura deficitária dificulta a

implantação de metodologias ativas, não disponibilizando determinados materiais (livros, textos, computadores, internet, etc.) que são essenciais para a implantação de algumas estratégias de metodologias ativas. Além disto, pode-se ter Planos Pedagógicos de Cursos (PPCs) que ao explicar seus percursos metodológicos adotados não abrem espaço para a implantação de metodologias ativas, preferindo indicar formas mais tradicionais de aprendizagem.

METODOLOGIA

A referida pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa, com relação a sua abordagem e exploratória considerando seus objetivos. De acordo com Mendonça (2017), as abordagens de cunho qualitativo permitem explicar acontecimentos sociais e comportamentos humanos e são as mais utilizadas em pesquisas educacionais, tendo em vista que os números (pesquisa quantitativa) não dão conta da amplitude e profundidade dos acontecimentos.

Mendonça (2017) ainda explica a pesquisa exploratória, sendo aquela onde o pesquisador busca obter mais informações sobre um assunto investigado, ou seja, dar-se como uma aproximação do pesquisador a respeito de determinada temática, sem a finalidade de promover uma análise profunda. E tendo em mente que o objetivo da referida pesquisa é fazer um apanhado da percepção que os docentes dos Institutos Federais (IF), que atuam nos cursos de turismo, eventos e hotelaria, possuem das metodologias ativas, assim como, a utilização que os mesmos fazem das metodologias ativas, pode-se perceber que a intenção é realizar uma aproximação inicial e não promover um amplo registro/ descrição dos fatos (pesquisa descritiva) ou mesmo realizar uma análise de suas causas (pesquisa do tipo explicativa).

Assim, dado o objetivo da pesquisa, adotou-se como instrumento de coleta de dados, o questionário. Considerando o cenário de pandemia optou-se por realizar a aplicação dos questionários virtualmente pelo *google forms*, pois além da pandemia (os questionários foram aplicados no período de 4 a 28 de janeiro de 2021) dificultar a inserção em campo, entende-se que um instrumento virtual tem a possibilidade de ampliar a quantidade de respostas, já que elimina as barreiras geográficas. Desta forma, o questionário foi disponibilizado em dois diferentes grupos de whatsapp de docentes do IF de turismo, hotelaria e eventos, e foi solicitado que os respondentes replicassem o questionário com outros docentes da área.

Com relação a estrutura do instrumento buscou-se reduzir a quantidade de perguntas para que os respondentes não o achassem cansativo, assim, o questionário é composto por 11 (onze) perguntas, sendo 8 (oito) fechadas, ou seja, com opções predefinidas de resposta, sendo dada a opção 'outras' na maioria das perguntas, e 3 (três) questões abertas. As perguntas abertas fazem referência a IF em que cada docente atua, seu entendimento sobre o que vem a ser metodologia ativa e as escolhas metodológicas tomadas em sua prática docente.

A partir deste obteve-se 22 (vinte e duas) respostas. Acredita-se que poderiam ter sido obtidas mais respostas se o instrumento tivesse sido aplicado em outro período do ano, considerando-se que o mês de janeiro, é período de férias escolares para alguns docentes, e durante esse período podem ter-se desconectado de redes sociais e aplicativos de mensagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de facilitar a apresentação e análise dos resultados levantados pela pesquisa essa seção encontra-se subdividida em três tópicos, a saber: caracterização geral dos entrevistados, conhecimentos sobre as metodologias ativas educacionais e aplicação das metodologias ativas na prática docente.

Caracterização geral dos entrevistados

Inicialmente foram feitos questionamentos objetivando conhecer o perfil dos docentes no que se refere ao IF e a unidade da federação (UF) em que atuam, assim como, o nível dos cursos em que lecionam e formação na área de docência/ licenciatura.

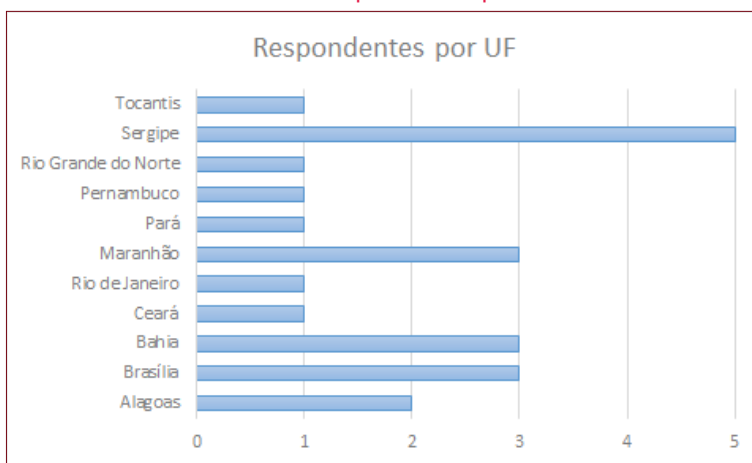
Com relação aos IFs em que trabalham os respondentes, pode-se notar que houve uma grande variedade de respostas, ao total 12 (doze) docentes de diferentes IFs responderam à pesquisa, sendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) aquele com o maior índice de resposta, 5 (cinco) ao total, em segundo lugar aparecem os docentes que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), com 3 (três) respondentes em cada Instituição, conforme gráfico 1.

Gráfico 1: Respondentes por IFs



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Gráfico 2: Respondentes por UFs



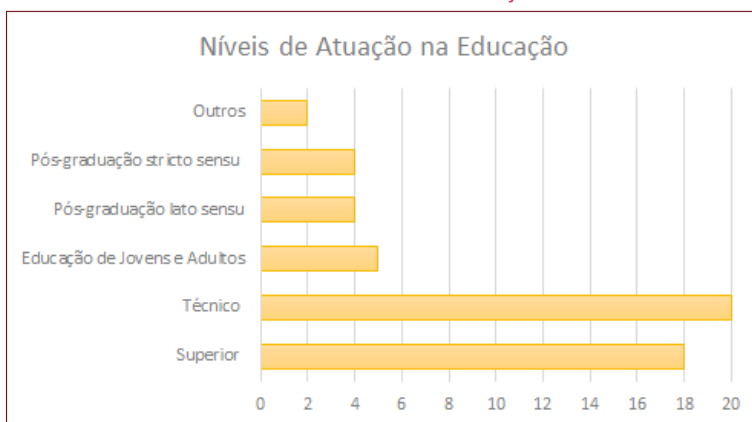
Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Deve-se considerar que dentro de uma mesma unidade da federação podem existir diferentes IFs, não apenas diferentes *campi*, mas Institutos Federais com estruturas administrativas/ reitorias distintas, com frequência estas também possuem objetivos institucionais diferenciados, é o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano), ilustrado no gráfico 2, que apesar de funcionarem na mesma unidade da federação possuem administrações distintas e têm origens distintas,

enquanto o IFBaiano congrega as antigas escolas agrícolas como *campi*, o IFBA se originou a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), tendo sua reitoria localizada na capital.

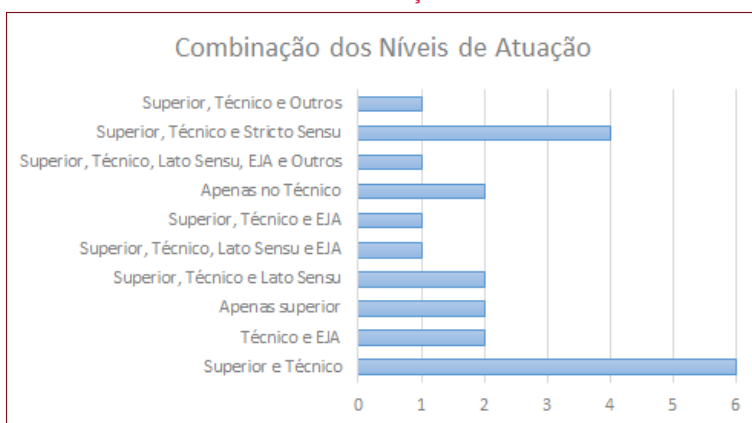
Outro questionamento realizado diz respeito ao nível dos cursos em que atuam. Deve - se ressaltar que os professores dos IFs recebem uma denominação própria, EBTT, cujo significado é ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), ao observar o significado da sigla é possível notar que os docentes destas instituições podem atuar, e frequentemente atuam, em diferentes níveis educacionais ao mesmo tempo. Assim, a questão não ficou restrita à indicação de uma única resposta, mas aberta a indicação de vários níveis.

Gráfico 3: Níveis de Atuação



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Gráfico 4: Combinação dos Níveis



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

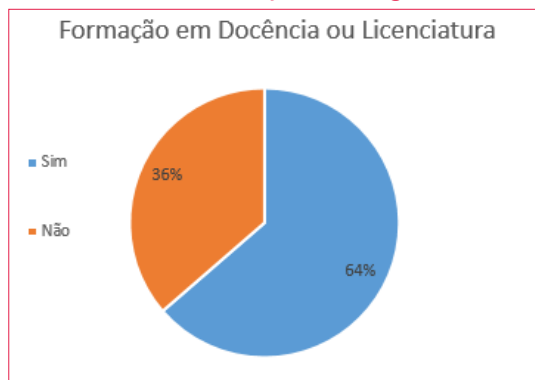
Nota-se no gráfico 3 que a maior frequência de nível de atuação se dá nos cursos técnicos, vindo em segundo lugar os superiores. Mas é possível observar que poucos docentes atuam em apenas um nível, a maioria dos entrevistados, 18 (dezoito), afirmam que atuam em mais de um nível educacional ao mesmo tempo, a combinação mais frequente, conforme gráfico 4, são os cursos técnicos e os superiores, 6 (seis) entrevistados no total.

Um aspecto que deve ser destacado é que houve apenas 4 (quatro) respondentes, ou seja, 18,18%, que atuam em um único nível educacional, mesmo assim, na pergunta não foi feita uma distinção entre os tipos de cursos, logo um docente, que, por exemplo, tenha afirmado que atua apenas em cursos técnicos, pode lecionar em diferentes modalidades, em um curso subsequente e em outro integrado, o mesmo pode acontecer com relação aos docentes que atuam apenas nos cursos de nível superior.

Outro aspecto analisado é a formação pedagógica dos entrevistados, tendo em vista que os cursos de turismo, hotelaria e eventos são em sua maioria bacharelado e tecnológico, havendo pouca oferta de licenciaturas na área. De acordo com o portal do Ministério da Educação, e-MEC (2021), não há nenhum curso em andamento de licenciatura nas áreas de eventos e hotelaria, apenas em turismo há cursos de licenciatura, dos 269 cursos em andamento no Brasil, existem apenas 5 (cinco) de licenciatura. Apesar de na área específica não existir grande oferta de cursos de licenciatura, alguns docentes se formaram em cursos de outras áreas (pedagogia, geografia, etc.), ou mesmo realizaram formações a nível de pós-graduação *stricto sensu* e/ou *lato sensu* em cursos da área de conhecimento de docência.

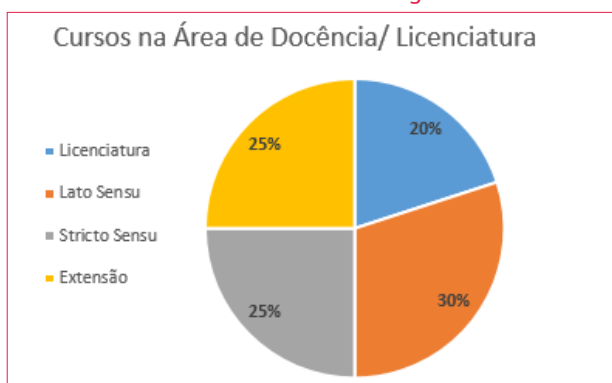
Assim, aproximadamente 64% do total de entrevistados possui alguma formação na área de magistério, ver gráfico 5. Ao considerar aqueles com formação nota-se que a mais frequente é em cursos *lato sensu*, mas também houve respondentes que fizeram pós-graduação *stricto sensu* e/ou cursos de extensão, conforme gráfico 6.

Gráfico 5: Formação em Magistério



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Gráfico 6: Cursos em Magistério



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Nota-se que apesar da pouca oferta de cursos de licenciatura, isto não impediu os docentes de buscarem uma formação na área. Acredita-se, que em parte, essa busca pela formação em docência se deve a uma imposição legal, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para atuar como docente da educação básica o professor deverá possuir formação em curso superior de licenciatura plena (BRASIL, 1996) ou habilitação para o magistério que é concedida através de formação em pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico. No entanto, para aqueles que possuem mais de 10 (dez) anos¹ de efetivo exercício como professor da educação

1 Recentemente houve uma modificação nesta obrigatoriedade, com a criação da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, sendo modificado o período mínimo de docência para

profissional é facultado um reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais por meio de certificação, denominada de CERTIFIC (BRASIL, 2012). Desse modo, é lícito inferir que para aqueles docentes que possuem menos de 10 (dez) anos de carreira no magistério realizar um curso de especialização ou mesmo de licenciatura poderia ser interessante para cumprir o requisito legal.

Conhecimentos sobre metodologias ativas

Buscou-se entender os conhecimentos que os docentes possuem sobre metodologias ativas, para tanto, foram feitos três questionamentos, sendo duas perguntas fechadas e uma aberta. Primeiramente solicitou-se que os entrevistados explicassem o que entendem por metodologias ativas educacionais (pergunta aberta), depois que avaliassem o conhecimento que possuem sobre metodologias ativas, dentro de uma escala likert (com quatro níveis), e por fim, foi apresentada uma lista composta por 13 (treze) estratégias de metodologias ativas solicitando que fossem marcadas as estratégias conhecidas, nesta questão adicionou-se as opções 'nenhuma' e 'outras', já que o *hall* de metodologias ativas é extenso e seria difícil apresentar todas as suas possibilidades, assim, caso o docente conhecesse alguma outra poderia marcar a opção 'outras' e citar a respectiva estratégia.

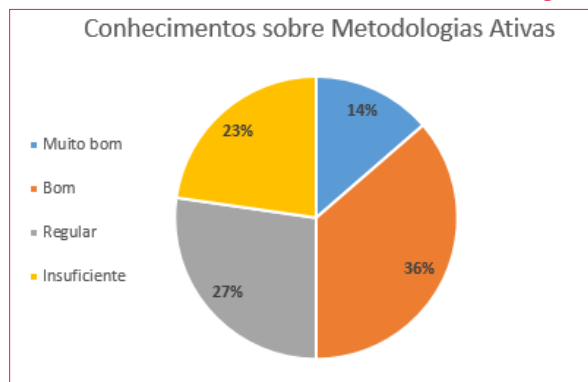
A aplicabilidade das estratégias de metodologias ativas passa necessariamente pelo conhecimento do docente, assim, ao realizar o questionário recebeu-se diversas respostas, 3 (três) destas foram desconsideradas, pois diziam respeito ao nível de conhecimento e não sobre o que se considerada metodologia ativa. Para analisar as respostas foi utilizado um *software* de pesquisa qualitativa e através das análises realizadas notou-se que a maior incidência de respostas fazia referência ao protagonismo/ autonomia, houve uma resposta em que não ficou claro quem era o agente do protagonismo, "métodos que protagonizam o estudo" (DADOS DA PESQUISA, 2021), mas nas outras 9 (nove) o aluno era apresentado como o protagonista do processo de aprendizagem. Em outras 4 (quatro) referências falou-se em 'participação', no entanto, participar não é ser protagonista/ autônomo, pode-se proporcionar a participação do discente sem lhe conceder protagonismo/ autonomia.

requerer a certificação, tendo caído de (dez) para 5 (cinco) anos.

Outras expressões frequentes foram ‘interação’ e ‘tecnologia’, ambas com 5 (cinco) menções. A interação associada ao protagonismo estudantil mostra-se como princípio da metodologia ativa, no entanto, apenas a interação docente-discente, sem protagonismo do aluno, não pode ser vista como metodologia ativa. E a tecnologia aparece, em algumas respostas, como elemento essencial a implantação das metodologias ativas, “ações que buscam maior interação do aluno nas aulas, relacionando teoria e prática com [a utilização] [d]as novas tecnologias na atividade docente” (DADOS DA PESQUISA, 2021), essa afirmação suscita um questionamento, será que as metodologias ativas dependem das novas tecnologias? Conforme esclarecem Ferrarini, Saheb e Torres (2019) várias metodologias ativas surgiram antes da popularização das novas tecnologias, e apesar de serem atualmente muito utilizadas os seus conceitos não são sinônimos e não há uma dependência entre elas, isso porque é possível implementar metodologias ativas sem utilizar as novas tecnologias.

Apesar de algumas imprecisões nas respostas relativas ao conceito de metodologia ativa, a maioria dos entrevistados afirmou que possui bom conhecimento (36%), mas é possível notar pelo gráfico 7, que houve uma divisão, 50% dos entrevistados afirmaram que possuem conhecimentos regulares ou insuficientes e a mesma quantidade indicou possuir conhecimentos bons e/ou muito bons (50%).

Gráfico 7: Nível de conhecimento sobre as Metodologias Ativas



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

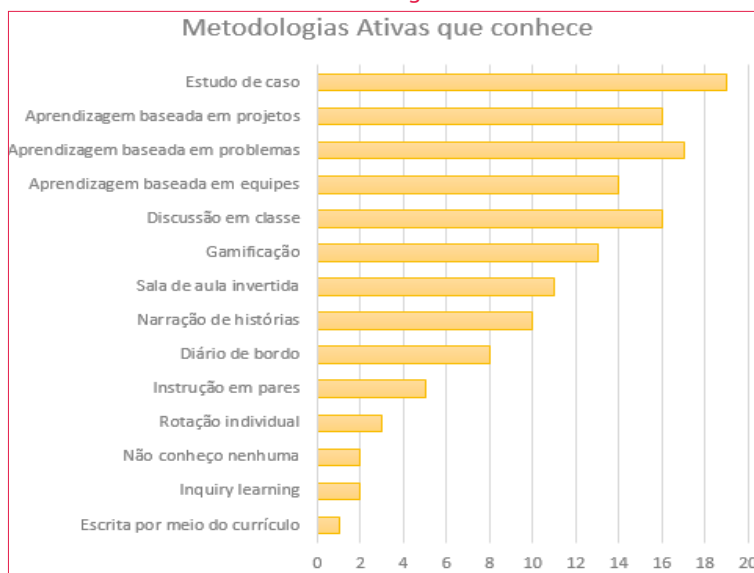
O percentual de 50% de docentes que indicam que seus conhecimentos são insuficientes ou regulares, associado com algumas imprecisões conceituais sobre as metodologias ativas podem indicar que parte significativa

dos docentes entrevistados não possuem conhecimentos que lhes possibilite utilizar amplamente as metodologias ativas.

Aplicação das metodologias ativas

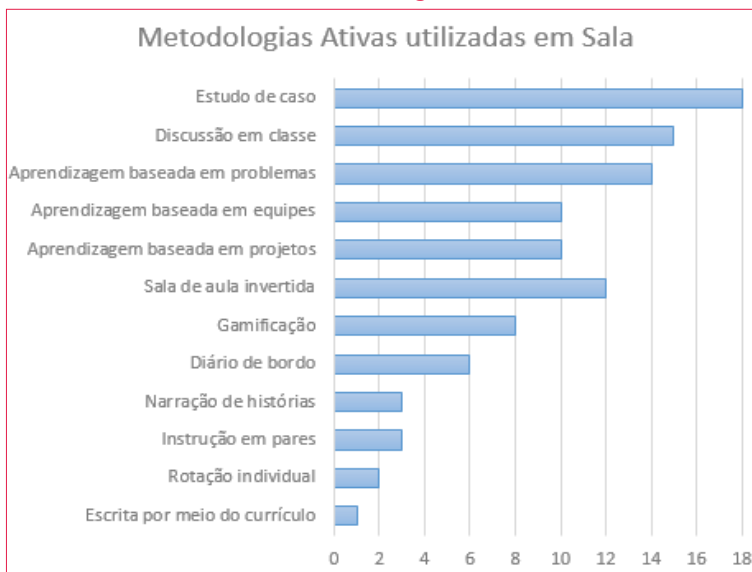
Conforme mencionado anteriormente, a aplicação das metodologias ativas também está associada ao conhecimento sobre as mesmas, notou-se que todas as 13 (treze) estratégias citadas no questionário virtual foram indicadas como conhecidas por ao menos um dos entrevistados, e nenhum dos respondentes indicou outras estratégias de metodologias ativas como conhecidas e/ou utilizadas, mesmo sendo dada a possibilidade, através da opção de resposta 'outras' sendo possível escrever quais seriam essas, nenhum dos entrevistados utilizou esta opção. Nos gráficos 8 e 9 apresentados a seguir, há um comparativo entre as estratégias de metodologias ativas que são conhecidas pelos entrevistados e aquelas que já foram utilizadas em algum momento em suas práticas docentes.

Gráfico 8: Metodologias Conhecidas



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Gráfico 9: Metodologias Utilizadas



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

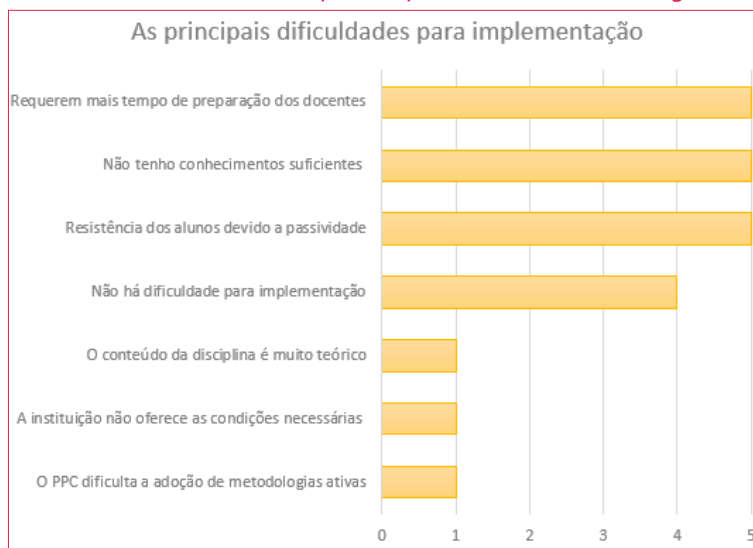
Nota-se que há uma forte relação entre as estratégias de metodologias ativas que são conhecidas e aquelas mais utilizadas pelos docentes. A metodologia mais conhecida é o estudo de caso e este também é o mais utilizado, a discussão em sala é a terceira estratégia mais conhecida e é a segunda mais implementada, depois tem-se a aprendizagem baseada em problemas que é a segunda mais conhecida e a terceira mais utilizada. Dessa maneira, pode-se inferir que ao proporcionar maior conhecimento aos docentes sobre diferentes estratégias de metodologias ativas pode-se ter um incremento de sua utilização.

Os entrevistados ainda foram perguntados sobre a existência de dificuldades para implementar metodologias ativas, sendo que a maioria, 41%, considera que há dificuldades. Alguns entrevistados ficaram em dúvida e responderam que talvez existam dificuldades, 36%, enquanto que apenas 23% acreditam que há problema, assim, foi questionado qual seria a principal dificuldade encontrada, além das alternativas apresentadas com base em revisão da literatura, ainda se colocou a opção 'outros', com espaço para que o entrevistado informasse qualquer outra dificuldade, mas não houve a inclusão de nenhuma outra dificuldade.

De acordo com o gráfico 10, pode-se perceber que foram indicados 3 (três) aspectos como sendo as principais dificuldades para implementação

das metodologias ativas em sala de aula, o tempo que demanda do docente para a preparação/ implantação, falta de conhecimentos suficientes e a possível resistência dos alunos que estão acostumados com metodologias de educação expositivas (tradicionais).

Gráfico 10: Maior dificuldade para implementar as metodologias ativas



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Nota-se que as dificuldades não estão centradas exclusivamente no professor, muitos agentes (alunos, direção de ensino, coordenadores, etc.) podem dificultar ou até mesmo impossibilitar a adoção das metodologias ativas, no entanto, na prática, é o docente que iniciará o processo de implantação, escolhendo as estratégias metodológicas e os momentos em que devem ser utilizadas, por essa razão torna-se importante que o docente possua conhecimentos sobre as metodologias ativas para que possa modificar a lógica expositiva e prepare o discente ou até mesmo o curso onde atua para a incorporação destas metodologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As críticas as metodologias expositivas iniciaram ainda no século XX e perduram até os dias atuais. A necessidade da criação de modelos metodológicos mais adequados as competências demandadas pelo mercado e as mudanças na sociedade reverberam nos modelos educacionais, nesse

contexto, transformações são demandas, levando ao desenvolvimento de novas metodologias educacionais, atualmente as mais enfatizadas são as metodologias ativas (DAROS, 2018a), mesmo considerando que essas não podem e não devem ser vistas como a salvação da educação, pois no Brasil a educação possui vários problemas aos quais escapam do escopo de atuação das metodologias ativas (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019), essas acabam por serem vistas como estratégias com o potencial de promover melhorias.

Apesar das muitas discussões feitas sobre a temática e do potencial pedagógico das metodologias ativas, poucos as adotam (MOTA; ROSA, 2018; NAGIB; SILVA, 2019), assim ao entrevistar docentes da área de hotelaria/ turismo/ eventos pode-se entender quais são suas principais percepções sobre as metodologias ativas.

Os sujeitos da pesquisa são os professores EBTT, aos quais apresentam características diferenciadas em relação aos demais docentes da educação básica. Chama atenção sua atuação em vários níveis educacionais ao mesmo tempo e a ausência (pouca oferta) de uma formação de magistério específica na área. Será que esses fatores comprometem sua qualidade em sala de aula? A atuação em vários níveis educacionais leva ao questionamento se de fato existe alguma formação em magistério que consiga promover uma formação adequada a um profissional EBTT, com capacidade de lecionar no ensino básico até cursos *stricto sensu*?

Ao pensar nos professores que atuam apenas no ensino básico, estes têm foco em estratégias educacionais específicas para alunos com um perfil definido, mas o professor EBTT por atuar em diversos níveis deve ter uma preparação mais ampla que lhe permita a incorporação de estratégias educacionais adequadas para cada público. Assim, ao pensar na incorporação das metodologias ativas pelo professor EBTT há uma demanda maior de esforço e tempo, pois estratégias exitosas em determinado nível podem não ser em outro, obviamente todo docente, mesmo aquele que atua no mesmo nível, sente a necessidade de mudanças, pois as estratégias podem ser exitosas em uma turma e em outra não, no entanto, ao se tratar de diferentes níveis educacionais as mudanças são mais frequentes e esperadas pelos próprios discentes, que podem mudar de nível dentro da mesma instituição (verticalização do ensino).

O desconhecimento ou imprecisão de parte dos docentes entrevistados sobre as metodologias ativas pode ter relação com a ausência de uma formação pedagógica e/ou com a atuação nos vários níveis educacionais. Mas apesar destes desafios, parte significativa dos respondentes (50%) acredita

que tem bons conhecimentos sobre as metodologias ativas e em sua maioria já adotaram pelo menos 2 (duas) estratégias de metodologia ativa em sala. Mesmo que as estratégias mais citadas tenham sido estudo de caso e discussão em sala, as quais não envolvem um processo tão inovador, essas podem ser adequadas para lecionar vários conteúdos nos cursos de turismo/hotelaria/ eventos e ainda servem como porta de entrada para a implantação de outras estratégias de metodologias ativas.

Considerando que as metodologias ativas ainda causam estranhamento em docentes/ discentes acredita-se que o mais adequado seria que os docentes buscassem formações sobre metodologias ativas e/ou outras estratégias didáticas, e que iniciassem o processo de implementação destas de forma gradual, mesclando as aulas expositivas (que os alunos estão habituados) a estratégias de metodologias ativas /ou outras estratégias didáticas, iniciando por aquelas mais comuns ao cotidiano estudantil e ao mesmo tempo, desenvolvendo nos alunos o protagonismo para assim, propor novas estratégias que lhe permitam um aprendizado mais consistente, adotando um papel cada vez mais responsável e ativo.

Acredita-se que seja necessária a realização de novas pesquisas que versem sobre outras estratégias educacionais que fujam das metodologias expositivas com os docentes das áreas de turismo/ hotelaria/ eventos, visando perceber a compreensão e implementação destas, assim como, com professores de outras áreas de atuação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. F. de; et al. Práticas inovadoras em sala: um estudo no ensino superior. In COSTA, G. M. C. (org.). **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI**. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>> Acesso em 29 jan. 2021.

_____. Resolução CNE/ CP no 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica.

Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>> Acesso em 4 fev. 2021.

CARVALHO, M. A. PBL no ensino da hotelaria: reflexões iniciais. In **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul**. Caxias do Sul, 2006. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/tplSemMenu/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_4/arquivos_4_seminario/GT14-4.pdf> Acesso em 8 jan. 2021.

DAROS, T. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. In CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018a.

_____. Por que inovar na educação? In CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado**. Porto Alegre: Penso, 2018b.

DEMO, P. Ensaio: **Questionando a graduação**, 2017. Disponível em: <http://eventos.ufabc.edu.br/conexao/images/programa%C3%A7%C3%A3o/Ensaio_137_-_Graduacao.pdf> Acesso em 15 jan. 2021.

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GARCIA, F. W. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Educação a Distância**, Batatais, v. 3, n.1, p. 25-48, jan./dez. 2013.

MAIESKI, S.; OLIVEIRA, K. L. de; BZUNECK, J. A. Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos. **Psico-USF**, v. 18, n. 1, Itatiba, 2013.

MARIN, M. J. S. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, Rio de Janeiro, jan./ mar., 2010.

MENDONÇA, P. B. de O. A metodologia científica em pesquisas educacionais: pensar e fazer ciência. **Interfaces Científicas - Educação**. v. 5, n. 3, p. 87 - 96, Jun. 2017.

MORAN, J. Metodologias ativas para aprendizagem. In BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOTA, A. R.; ROSA, C. T. W. da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261 – 276, maio/ agosto, 2018.

NAGIB, L. de R. C.; SILVA, D. M. da. Adoção de metodologias ativas e sua relação com o ciclo de vida e a qualidade docente no ensino de graduação em ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 31, n. 82. São Paulo, setembro, 2019.

ONU. **The future of jobs: employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution**, January, 2016. Disponível em: <WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf (weforum.org)> Acesso em 10 jan. 2021

PEREIRA, E. A.; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S; DELGADO, E. I. A contribuição de John Dewey para a educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n.1, maio, 2009.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. T. de. Metodologias ativas: uma solução simples para um problema complexo? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, 2019.

SAVANI, D. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

SEIXAS, E. P. de A. et al Dificuldades e desafios na aplicação de metodologias ativas no ensino de turismo: um estudo em uma instituição de ensino superior. **Turismo: Visão e Ação**. v. 19, n. 3, 2017, setembro-dezembro.

SILVA, B. X. F. da; CAROLINA NETO, V.; GRITTI, N. H. S. A importância das 'soft skills' no mundo profissional. **Revista FATEC SEBRAE em debate: gestão, tecnologias e negócios**, v. 7, n. 12, jan - jun. 2020.

WILKS, D.; HEMSWORTH, K. Soft skills as key competencies in hospitality higher education: matching demand and supply. **Tourism & Management Studies**, n. 7, 2011.

VALORIZAÇÃO DOCENTE: DO CONCEITO A POLÍTICA PÚBLICA¹

FÁDYLA KÉSSIA ROCHA DE ARAÚJO ALVES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Docente do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA; Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação – GETEPS, fadyla.araujo@ufersa.edu.br;

DANIEL LUCAS MELO DOS SANTOS

Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Bolsista de Iniciação Científica, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação – GETEPS daniel.santos29325@alunos.ufersa.edu.br;

JOYCEIDE VIVIA SOARES DE SOUZA

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Bolsista de Iniciação Científica, membra do Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação – GETEPS joycieide.vivia.ufersa@hotmail.com;

MARIA BEATRIZ DA COSTA MONTEIRO

Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Bolsista de Iniciação Científica, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação – GETEPS costabeatriz061@gmail.com

1 Este artigo é parte dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação (Geteps) da Ufersa e compreende resultados parciais da pesquisa bibliográfica do projeto de pesquisa intitulado “Políticas de Valorização Docente na rede pública de educação municipal de Angicos/RN”.

RESUMO

O texto aborda o resultado de uma pesquisa desenvolvida, sobretudo, no âmbito da iniciação científica, na linha de pesquisa sobre Gestão e Política Educacional do Grupo de Estudos e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação (GETEPS), da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA/Angicos). A partir de um enfoque crítico e dialético sobre a temática abordada neste trabalho, busca-se analisar em qual momento da história brasileira surge a perspectiva da valorização docente e em qual momento a valorização docente passou a ser apresentada à sociedade como uma política pública. Identifica-se, na história da profissão docente, problemas atuais, que surgem desde a implementação do ensino informal jesuítico que, diferente de outros países colonizados, só obteve seu primeiro ensino ofertado cinquenta anos depois, carecendo de financiamento, condições de trabalho e remuneração condigna. As aulas régias, embora elitistas, marcam um avanço na educação brasileira, por sistematizar o ensino como público e iniciarem discussões e marcos a respeito do assalariamento do profissional docente. Apesar disso, a implementação de um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) menos desigual, é contemporâneo, e mesmo com suas lacunas, ainda é o maior marco da categoria no que se refere a valorização.

Palavras-chave: Política Educacional, Política de Valorização Docente, Remuneração, Trabalho Docente, Profissão Docente.

INTRODUÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito da iniciação científica, na linha de pesquisa sobre Gestão e Política Educacional do Grupo de Estudos e Pesquisa em Teoria Política, Sociedade e Educação (GETEPS), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA/Angicos). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório, onde buscamos referências para as seguintes indagações: a) Quando surge a perspectiva da valorização docente? b) Quando a valorização docente passou a ser uma política pública? c) O que dizem os documentos que contemplam a Valorização Docente?

A pesquisa iniciou-se através da leitura da tese do professor João Monlevade, intitulada: *Valorização Salarial dos Professores: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública*, na qual o autor aborda a história da profissão docente, assim como, a luta pelo Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e sua contribuição na valorização desses profissionais.

O desenvolvimento da pesquisa bibliográfica possui como fundamentação teórica, as produções de Sasso e Miotto (2007) e Gil (2002), que descrevem a pesquisa bibliográfica, os dois primeiros autores, à luz da dialética. Nesse sentido, desenvolvemos uma análise que respondesse às nossas questões.

Nossos objetivos são: analisar em qual momento da história brasileira surge a perspectiva da valorização docente e em qual momento a valorização docente passou a ser apresentada à sociedade como uma política pública, e analisar o que compreende a valorização docente nos documentos nacionais vigentes (CF/1988; LDB/1996 e PNE/2014).

METODOLOGIA

Neste artigo completo, utilizamos como técnica a pesquisa bibliográfica, onde analisamos a tese de Monlevade (2000), a respeito da valorização docente e a literatura de Saviani (2007), que complementa a discussão, assim como artigos de Sasso e Miotto (2007) e Gil (2002), a respeito da metodologia escolhida. Além disso, a tese de Araújo (2017) nos permitiu algumas contribuições para o desenvolvimento de uma análise mais recente acerca da valorização docente como política pública.

Durante o processo de construção da pesquisa, observamos que Sasso e Mito (2007, p.2) apresentam as diferenças entre uma revisão de literatura e uma pesquisa bibliográfica, afirmando que:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

Para a pesquisa, escolhemos o autor Monlevade (2000) como referência bibliográfica principal, ao fazermos um estudo exploratório sobre sua tese, compreendemos que ela contempla o nosso objeto de estudo e nossa problemática, pois, como aponta Gil (2002) os estudos exploratórios também são considerados como pesquisas bibliográficas.

O autor também expressa sua opinião sobre a escolha do material analisado:

Os livros de referência, também denominados livros de consulta, são aqueles que têm por objetivo possibilitar a rápida obtenção das informações requeridas, ou, então, a localização das obras que as contêm. Dessa forma, pode-se falar em dois tipos de livros de referência: livros de referência informativa, que contém a informação que se busca, e livros de referência remissiva, que remetem a outras fontes (GIL, 2002, p. 44).

Logo, compreendemos que a tese analisada compreende uma referência informativa e remissiva, pois, além de permitir a obtenção das informações requeridas, o material analisado remete a outras fontes que contribuíram para atender os nossos objetivos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para que possamos compreender a construção histórica do conceito de valorização docente no Brasil, é necessário voltarmos há pelo menos 471 anos, quando surgiram as primeiras escolas no país. Monlevade (2000), informa que muito diferente do que aconteceu na América Espanhola, o Brasil não teve escolas e universidades próximas ao período de colonização,

foi apenas em 1550, ou seja, cinquenta anos depois da invasão dos portugueses, que surge a primeira oferta de ensino.

Durante esses cinquenta anos sem a devida oferta, Monlevade (2000, p.13) destaca:

[...] o descompromisso do governo central em financiar as escolas públicas e o caráter autoritário e centralizador da invasão cultural que pela força do canhão, pela tecnologia do machado, da enxada e do facão e pela imposição da língua portuguesa e da religião católica moldou e projetou o currículo escolar oficial futuro.

Embora que naquele período não houvesse docentes, Monlevade (2000) destaca que os filhos de escravos, eram sujeitos passivos e obedientes, como seus pais, tendo seus futuros definidos pelos soldados e pelos missionários armados de cruz e espadas, portanto havia já a aplicação de um currículo.

Em 1549, informa Monlevade (2000), aportou à Bahia de Todos os Santos, aquele que seria o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, trazendo sua comitiva, dentre eles, marujos, funcionários, famílias e órfãos de Lisboa, e é nesse momento que é pensada a necessidade de mestres que pudessem ensiná-los, assim como, catequizar os indígenas. Essa função ficou a cargo do Jesuíta, Manoel da Nóbrega e sua equipe, membros formados em Filosofia e Teologia.

Segundo Saviani (2007, p. 63) “os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território”, sendo reconhecidos como os primeiros professores da história da profissão docente no país. A respeito da remuneração dos docentes e do financiamento das instituições, Monlevade ressalta (2000, p.15):

Assim, ao lado de uma dotação inicial para a fundação do Colégio, proveniente da Real Fazenda de Lisboa, e de um subsídio para o sustento dos Padres em sua missão catequética, de 2\$400 – à razão de um cruzado para cada um por mês, cujo pagamento era feito o mais das vezes em alimentos - cedo concorreu um esquema de auto-financiamento.

Compreendemos, assim, que a profissão docente no Brasil já nasce precária e desvalorizada, com falta de financiamentos efetivos, péssimas condições de trabalho, remuneração digna e com um número crescente de matrículas, como informa Monlevade (2000, p.15) que “as despesas correntes do Colégio, no sustento dos religiosos e de seus cada dia mais numerosos alunos, que nada pagavam por seus estudos, derivavam crescentemente da produção das chácaras e fazenda [...]”.

As “Aulas Régias” no Brasil (1772-1822) e o ensino como uma política pública

Durante esse período (1772-1822), a educação brasileira e a profissão docente passaram por mudanças significativas. Para Monlevade (2000, p. 18): “Estatisticamente, não há dúvida de que a cobertura de matrículas pelas escolas jesuíticas tinha sido maior, embora não haja dados rigorosos em que se basear”, contudo, para o autor, essa época é marcada pelo assalariamento da profissão docente, que se compararmos aos jesuítas, que atuavam em uma relação escravista e servil, torna-se um grande avanço para a categoria, assim como a compreensão do ensino como uma política pública.

Segundo Monlevade (2000) podemos compreender o processo evolutivo da história do processo autônomo de magistério público. Nas palavras do autor:

A Companhia de Jesus, obtida a concessão real do ensino para sua empresa, havia-se fechado como instituição corporativa privada, desligando-se até do financiamento público real graças ao seu esquema interno de auto-financiamento. Por ficar tão independente da tributação do dízimo da Igreja e do quinto da Coroa e assim assegurar poder e autonomia, o colégio da Companhia perdeu a perspectiva de se tornar escola local e nacional (MONLEVADE, 2000, p. 19).

Os jesuítas não estavam preocupados em se estabelecerem como uma instituição pública, uma vez que já possuíam seu autofinanciamento e não precisariam mais ser subservientes à coroa e a igreja. Para Monlevade (2000) o ensino jesuítico no Brasil estava com seus dias contados, devido o processo de urbanização da época e a preparação para o capitalismo, e o perfil de professor-sacerdote-jesuíta se fundou no contexto da sociedade escravocrata-agrária-exportadora, que obteve sua função durante o século XIX como educadores das elites agrárias, em um financiamento privado e empresarial.

A expulsão dos jesuítas foi o choque necessário para se constituírem dois tipos de professores assalariados: o das Aulas Régias, pago por tributos públicos, chamados de “subsídio literário”, cobrado pelas Câmaras Municipais do abate de animais nos açougues, da produção de vinho e da destilação de cachaça; e o das escolas particulares que então proliferaram, pago pela prodigalidade de fazendeiros ou comerciantes e pela novidade da época, a mensalidade dos alunos (MONLEVADE, 2000, p.20).

A partir dessa reorganização da oferta de educação pública, segundo Monlevade (2000) surge um novo debate: a valorização do profissional docente, não mais pelo seu saber, autoridade e pertinência a uma Ordem Religiosa, mas pelo valor do seu salário, também nomeado de honorário.

[...] os deputados das dezenove Províncias foram ao fundo da questão, reclamando um ensino público de qualidade que só poderia ser fruto da ação de professores qualificados e bem remunerados. Ora, o salário dos mestres, além de geralmente baixo, era diversificado em cada província e em cada vila, dadas as diferentes situações de arrecadação do subsídio literário e dos encargos públicos com a instrução (MONLEVADE, 2000, p. 22).

Nesse momento, já percebe-se a valorização docente como uma política pública, pois sustenta-se nas seguintes dimensões: social, econômica, ecológica, espacial e cultural. Sabe-se que uma política pública é desenvolvida a partir de um problema reconhecido pela sociedade e o Estado, desse modo, concebe-se a política de valorização docente com a necessidade de prover condições equânimes de financiamento para conseguir transformar o magistério em uma profissão que seja atraente, bem elaborada e que proporcione meios e condições de trabalho capazes de manter boas condições de trabalho aos profissionais como fica claro na fala de Paludo (2011).

A luta pelo PSPN na construção de uma política de valorização docente

Podemos observar na história da profissão docente, discussões históricas que construíram a luta por um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Segundo Monlevade (2000, p. 110):

As discussões da Constituinte de 1823 desembocaram na Lei Imperial de 15 de Outubro de 1827, que fixou a “banda salarial” entre 200\$000 e 500\$000 anuais, a critério de cada Presidente de Província. Com a descentralização da educação básica para as Províncias, pelo Ato Adicional à Constituição, em 1834, o governo central facilitou a progressiva deterioração e diferenciação do valor dos salários dos professores primários e secundários nos sistemas provinciais.

As condições de remuneração dos docentes ficaram tão precarizadas, que o Governo Federal interveio na política salarial dos docentes por meio

do Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, onde celebraria acordos com os Estados para financiar diretamente os vencimentos dos professores, em até 2.400\$000 anuais, contando que fossem escolas rurais e que os Estados não diminuíssem os números de escolas e que aplicassem pelo menos 10% de suas receitas na instrução primária e normal. Segundo Monlevade (2000):

Vale dizer que este valor anual de 2.400\$000 estava bem próximo da média de 350\$000 do vencimento de 1827 e equivalia aproximadamente R\$300,00 mensais de 1999. Também é interessante registrar que ao Inspetor Federal deste programa em cada Estado o Decreto estipulava um comissionamento anual de no máximo 18.000\$000, salário mais de sete vezes maior do que o do professor por ele inspecionado. Na base, sempre a questão das diferenças de classe (MONLEVADE, 2000, p. 111).

Não temos como avaliar a aplicabilidade deste decreto, mas podemos compreender que o objetivo não foi de instituir um piso salarial, mas sim, formas de desvio de dinheiro público e superfaturamentos de remunerações, uma vez que os centros urbanos se tornavam mais populosos que a zona rural durante esse período.

Posterior a esse período, Monlevade (2000) nos informa que, circulava uma idéia de um parâmetro salarial, mesmo que fosse um teto, uma banda ou um piso, o que não foi efetivado, até mesmo em períodos que seriam viáveis, como na consolidação do Ministério da Educação ou na administração pública centralizada durante o Estado Novo, mas foi apenas na década de quarenta, que foi realizado uma série de estudos a respeito da remuneração dos professores, revelando vencimentos diferenciados no norte/nordeste e sudeste/sul, com valores inferiores a funcionários públicos com mesma formação, além de não ter incentivos para a carreira de docentes primários e secundários.

Monlevade (2000, p. 112) aponta as diferenças salariais de 1953:

[..] os salários mensais dos professores das redes estaduais em cruzeiros variavam de 600,00 no Pará e 900,00 em Minas Gerais para 3.600,00 em São Paulo e 3.620,00 no Distrito Federal. O salário mínimo médio do ano era de CR\$ 1.190,00. Em reais de outubro de 1999, \$450,00. Assim, o salário do professor no Pará valeria R\$ 225,00 e o de São Paulo e Distrito Federal, R\$ 1.350,00.

Um ano depois, segundo Monlevade (2000) realizou-se uma greve e docentes primários das redes estaduais iriam às ruas de Belo Horizonte, reivindicar o vencimento inicial de CR\$ 2.500,00, do então governador Juscelino Kubistchek, cujo governo só pretendia subir de CR\$ 900,00 para CR\$ 1.650,00. Com a política daquele período abalada, o suicídio de Vargas e as eleições de três de outubro, Juscelino cedeu.

Tais fatos evidenciam que a remuneração docente, elemento essencial do processo de valorização docente, historicamente é marcada pela necessidade de lutas e reivindicações da categoria para que melhorias sejam implementadas. Além disso, percebe-se a não valorização do docente especialmente quando comparamos sua remuneração à de outros profissionais, inclusive entre aqueles com mesmo nível de formação.

Apenas na Resolução n. 3, de 8 de outubro de 1997, quarenta e três anos depois, que foi fixado Planos de Carreira e de Remuneração para o magistério Estadual, Federal e Municipal e onze anos depois, foi sancionada a Lei n. 11.738, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), fruto da luta de entidades sindicais, estudiosos, educadores, militantes e políticos.

A respeito do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), Araújo (2017, p.91) destaca:

O artigo 41 da lei do Fundeb, publicada em 20 de junho de 2007, determinava que o poder público deveria fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, um piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Porém, essa determinação não foi atendida no prazo estabelecido e somente em 16 de julho de 2008 aprova-se a Lei n. 11.738, a qual regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica.

Nessa lei, é determinado o valor abaixo a qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não podem fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica para, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. Segundo Araújo (2017, p. 91) “À época, o valor era equivalente a R\$950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no artigo 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), vigorando tal valor a partir de 1º de janeiro de 2008”, nos casos onde as jornadas de trabalho não fossem o que estava previsto na legislação, os vencimentos iniciais seriam de no mínimo, R\$ 950,00, valor proposto no artigo 2º.

Para os professores que tivessem os demais níveis de formação (graduação, especialista, mestre e doutor), aplicariam-se um percentual de diferença entre eles no vencimento, tendo como referência o valor do PSPN, sendo esse percentual de diferença definido no âmbito local, através do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração de cada Estado ou Município.

Faz-se necessário conhecer os diferentes sentidos que são atribuídos aos termos: vencimento e remuneração. De acordo com Araújo (2017, p. 91):

O vencimento constitui a base da remuneração dos servidores estatutários sobre a qual não incidem quaisquer gratificações, adicional, abono, prêmio, verba de representação ou outra espécie remuneratória, enquanto a remuneração compreende o conjunto pecuniário do qual o servidor tem direito como contraprestação ao trabalho expresso e realizado mediante vínculo com a administração pública, logo, engloba o vencimento, as gratificações e quaisquer outras vantagens.

Tendo em vista que no artigo 3º da Lei n. 11.738/2008 é definido a integralização do valor de R\$ 950,00 no vencimento inicial das carreiras dos profissionais da educação básica pública, será realizada de forma progressiva e proporcional, sendo que ainda, a partir de 31 de dezembro de 2009, o piso compreenda vantagens pecuniárias, sendo pagas a qualquer título, nos casos em que o valor aplicado seja inferior ao mínimo definido legalmente, resguardando as vantagens daqueles que recebem valores acima da referida lei, portanto, admitiu-se o primeiro ano dessa legislação o pagamento do valor do PSPN como remuneração.

Nessa perspectiva, observamos o quanto o PSPN assume relevância nos processos de efetivação e de construção da política de valorização docente, embora muitas conquistas ainda precisem ser alcançadas e muitas barreiras precisem ser quebradas.

A política de valorização docente nos documentos nacionais vigentes (1988-2021)

Podemos compreender a Política de Valorização Docente como um conjunto de diretrizes, leis e marcos legais que demandam ações que valorizam a profissão docente. Esta política, para alguns estudiosos da área, como Araújo (2017) e Oliveira e Vieira (2012) compreendem que ela é constituída por quatro elementos: Carreira, Remuneração, Condições de Trabalho e

Formação (Inicial e Continuada). Reconhecem também, que esses elementos estão interligados, como é o caso do avanço na carreira docente, que eleva a remuneração.

Podemos observar que o termo Valorização Docente está presente em vários documentos nacionais, dentre eles, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024.

Na Constituição Federal de 1988, aborda-se a valorização dos profissionais da educação escolar nos incisos V e VIII do artigo 206, ao definir os princípios sobre os quais o ensino será ministrado. De acordo com essa legislação, a valorização deverá ser garantida através de planos de carreira, de ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos e de piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública (BRASIL, 1988). Esse último está definido no inciso VIII e representa um avanço na legislação educacional, materializado a partir da Emenda Constitucional n. 53/2006.

A respeito da Valorização Docente na Constituição de 1988, Monlevade (2000) destaca:

Reconhecendo que a qualidade das escolas públicas só poderá ser construída por profissionais da educação valorizados, inclusive salarialmente, os constituintes indicam três caminhos para a conquista da valorização profissional: 1) a necessidade de uma titulação acadêmica de qualidade que habilite para a superação de provas de ingresso; 2) enquadramento profissional numa carreira que supõe estabilidade e progressão; 3) a proteção e valorização salarial, através de um piso profissional para os membros do magistério público. (MONLEVADE, 2000, p.3)

Embora a Constituição de 1988, estabeleça esses caminhos para a conquista da valorização docente, há inúmeras lacunas nas políticas que são desenvolvidas para efetivá-la, como ocorre na implementação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que é interpretado de diversas formas pelos Estados e Municípios, gerando desvalorizações e diferentes condições de remuneração.

Essa compreensão da valorização docente da Constituição de 1988, influenciará a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n. 9.394/1996, que no Art. 67 define que os sistemas de ensino irão promover a valorização docente, a partir do estatuto e dos planos de carreira, LDB

(2020) estabelece: I) o ingresso por concurso público, com provas e títulos; II) formação continuada, com direito a licenciamento periódico remunerado, III) Piso Salarial Profissional; IV) Progressão de carreira, com base na titulação ou habilitação, assim como na avaliação de desempenho; V) período para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho; VI) Condições de Trabalho.

A LDB estabelece as condições de trabalho como um elemento a ser garantido a todos os profissionais da educação, diferente da Constituição de 1988 que não aponta, de forma explícita, a necessidade de garantia de melhoria das condições de trabalho docente, o que evidencia um avanço da LDB em relação à Constituição Federal.

Outro documento nacional que contempla essa discussão, é o Plano Nacional de Educação, publicado pelo MEC no ano de 2014 com vigência até o ano de 2024, que estabelece as metas 15, 16, 17 e 18, como as quatro metas responsáveis pela valorização docente. A Meta 15 visa garantir, em regime de colaboração, a política nacional de formação de docentes, objetivando assegurar que todos os docentes obtenham o título de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, com o complemento da Meta 16, que busca formar pelo menos 50% dos docentes em nível de pós-graduação, assim como, ofertar formação continuada baseada nas necessidades, demandas e contextos de ensino. Já a Meta 17, planeja valorizar os profissionais da educação até o sexto ano de vigência do PNE, equalizando o rendimento médio com os outros profissionais com escolaridade equivalente, e por fim, a Meta 18, que pretende em um período de dois anos, assegurar os planos de cargos e carreira docente da educação básica e do ensino superior público. O Plano do docente da educação básica teria como referência o PSPN.

Entretanto, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) não vem sendo implementado conforme planejado, especialmente porque desde o primeiro momento de sua aprovação alguns cortes de verbas vêm sendo realizados no setor educacional, o que limita e/ou impede sua implementação. A título de exemplo, podemos citar uma das primeiras ações da presidente Dilma Rousseff, no seu segundo mandato, que consistiu em efetuar um corte de 70 bilhões no Orçamento Federal para o referido ano, atingindo uma redução de R\$ 9,42 bilhões nos investimentos em educação, conforme foi anunciado em maio de 2015 pelo então Ministro da Educação Aloizio Mercadante (ARAÚJO, 2015), o que se configura uma significativa contradição para o seu governo que havia sido eleito com o lema “Brasil, Pátria Educadora”.

Além disso, com o golpe de 2016, que acarretou no Impeachment de Dilma Rousseff, Michel Temer assume a presidência e durante seu governo limitou os investimentos em educação em 20 anos, com a Emenda Constitucional n. 95/2016, que estabelece um teto mínimo de gastos públicos, afetando a educação, saúde, infraestrutura e todos os segmentos sociais. Essa emenda com ideal neoliberal impossibilitou de vez o desenvolvimento das metas do Plano, já que não teve financiamento, nem interesses por parte dos governantes para que fossem realizadas.

Sobre esta emenda e suas repercussões na educação, Araújo (2017, p. 227) faz a seguinte assertiva: “A EC 95 esteve em pauta como uma das principais medidas para superar a crise econômica do país, mas representa uma medida severa que somente reduz as chances de melhorias na realidade das redes públicas de ensino”, em outras palavras, esta emenda foi crucial para a paralisação da implementação do Plano Nacional de Educação e suas metas, inclusive no que se refere à valorização docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar a política de valorização docente numa perspectiva histórica, observamos que o descompromisso com o financiamento da educação pública no Brasil é uma lacuna histórica, que influencia a política educacional até os dias atuais, inclusive no que se refere à valorização docente.

A pesquisa bibliográfica evidenciou que a valorização docente, como conceito, surge com a educação informal, precária e privada implementada no Brasil Colônia em 1550 pelos colonizadores, tendo em vista a trajetória da implementação do ensino em outros países, que foram colonizados e que tiveram sua oferta realizada em um período próximo a sua colonização, estabelecendo um padrão valorativo e de qualidade que não foi implementado no Brasil. No que se refere à história da profissão docente, pode-se compreender que há duas histórias, a da profissão e a da valorização, que nem sempre, andaram lado a lado.

Adentrando-se na transição da valorização docente como um conceito para implementação como política pública, é notório o período das aulas régias (1772-1822), embora que às ofertas de matrículas fossem inferiores à oferta no ensino jesuítico, temos, nessa época, a saída dos jesuítas do que viria a se tornar o ensino público que conhecemos hoje. Com o ensino jesuítico se consolidando como instituição privada de ensino, autônoma e servindo aos grandes fazendeiros, assim, surge a demanda de formação,

oferta e assalariamento de um ensino, que seria ofertado e sistematizado como política pública, embora, precarizada, com péssimas condições de trabalho e de remuneração.

Outro resultado constatado na pesquisa, é de que a valorização docente como política pública específica para o trabalhador da educação, caracteriza-se na luta pela remuneração condigna, discutida na Constituinte de 1823, sendo debatida até os dias atuais, ou seja, há cento e noventa e oito anos, passando por inúmeras lutas históricas, como é o caso dos docentes grevistas de belo horizonte em 1954, que reivindicavam melhores condições de remuneração. O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), efetivado pela Lei nº 11.738, de 2008, embora com várias lacunas que garantam a política de valorização docente, ainda é o maior marco valorativo da categoria. Essa legislação veio contribuir com a definição de um valor mínimo a ser pago aos professores da educação básica, bem como com a organização de parte de sua carga horária (1/3) de trabalho ao planejamento de atividades.

Há também, documentos importantes que contemplam a Valorização Docente, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024). A Constituição de 1988 surge como marco maior que influencia a LDB, e que refletem objetivos semelhantes, que é a caracterização da carreira docente, sua forma de ingresso no serviço público, os títulos e a remuneração. O PNE (2014-2024) também é influenciado pela constituição federal, mas como trata-se de um documento bem mais recente que os outros dois, acaba contemplando novas discussões no campo da Política de Valorização Docente, como a formação inicial e continuada.

Os cortes de verbas aplicados na educação, nos últimos anos, paralisaram o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e limitam a efetivação da valorização docente, principalmente a partir da EC 95/2016, uma vez que fica instituído o novo regime fiscal no âmbito dos orçamentos fiscal e da seguridade social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros.

Nesse sentido, observa-se que as exigências em torno da função do professor são cada vez maiores, bem como a necessidade de esse profissional se mostrar capacitado diante delas. No entanto, essas exigências não estão acompanhadas de uma política de valorização que contemple melhorias significativas nos valores recebidos pelos professores, tampouco de uma carreira atrativa em que os professores sejam estimulados a ampliar seu nível de formação, o que poderia contribuir, em grande medida, para a efetivação de melhorias na educação de modo geral.

Apesar do processo de redemocratização do Estado brasileiro, não se construiu uma política de financiamento equitativa para todo o sistema educacional, ao contrário, ele passou a ser estruturado para atender aos anseios de produtividade e eficiência priorizados no projeto neoliberal. Por essa razão, a política de valorização dos professores, apesar de ser contemplada em documentos e legislações como prioridade para a conquista da qualidade educacional, apresenta-se frágil e incapaz de garantir melhores condições de trabalho, carreira, remuneração e formação (inicial e continuada) aos professores da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo visamos apresentar o conceito da valorização docente, seu surgimento intrínseco à profissão e seu percurso histórico de luta para sua efetivação enquanto política pública. A abordagem proposta também trouxe reflexões sobre a própria história da profissão docente, e sua dualidade, a história da profissão docente e a história da valorização desses profissionais.

Dessa forma, podemos constatar que a valorização docente, tanto no âmbito conceitual, quanto político, é uma discussão histórica, tendo em vista que as desvalorizações e lutas por melhores condições de trabalho que ocorreram durante todo o processo de surgimento da profissão à sua efetivação, são pautadas na atualidade.

Logo, faz-se necessário uma política que garanta melhores condições de remuneração a todos os professores, de forma equitativa, e não apenas uma política que garanta melhor remuneração àqueles que possuam o maior nível de formação possível, inclusive, porque o nível mínimo exigido para seguir a carreira docente é o nível superior (graduação), logo, as políticas de valorização docente, por via da remuneração, devem considerar as melhores condições para docentes com esse nível.

Além disso, as análises já realizadas nos permitem compreender que a valorização docente, especialmente na esfera pública está presente no planejamento das políticas educacionais, porém as definições aprovadas nem sempre são identificadas na realidade do contexto escolar desses profissionais. Um dos fatores que colaboram para que isso ocorra é que tais políticas, ao serem criadas, constituem-se textos prescritivos que podem ser interpretados de maneiras diferentes, dando margem para que sua implementação aconteça conforme os interesses de quem estiver no poder. Essas diferentes interpretações contribuem para o movimento de valorização e

desvalorização que atinge os profissionais docentes, deixando lacunas na implementação dessa política e distanciando-se da possibilidade de ela tornar-se uma política de Estado.

O desafio e a obrigação do Estado em promover uma efetiva valorização a todos os professores, em especial aos da educação básica, são constantes e históricas, dada a relevância dessa profissão em face das necessidades postas pela sociedade, considerando que a luta pela valorização docente não se esgota na implementação da política. Os avanços conquistados ao longo do tempo não decorreram somente de políticas exclusivas, como a do PSPN, pois são resultados, também, de lutas e reivindicações da categoria docente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz. **Cortes na Pátria Educadora**. 2015. Disponível em: <<http://rluizaraujo.blogspot.com.br/search?updated-min=2015-01-01T00:00:00-02:00&updated-max=2016-01-01T00:00:00-02:00&max-results=39>>. 24 de maio de 2015>. Acesso em: 08 set. 2016.

ARAÚJO, F. K. **Desafios da valorização dos professores da Educação Básica da rede pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte: Carreira e Remuneração (2009-2015)**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p.44.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

MONLEVADE, João. **Valorização Salarial dos Professores: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores**

da Educação Básica Pública. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

MONLEVADE, João. **Pequenas geografias, história e economia da profissão docente no Brasil.** In: MENEZES, Luis Carlos (Org.). Professores: formação e profissão. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 1996. p. 137-158. (Coleção Formação de Professores).

PALUDO, Augustinho Vicente; PROCOPIUCK, Mario. **Planejamento governamental:** referencial teórico, conceitual e prático. São Paulo: Atlas, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, p. 63, 2007.

SASSO, Telma Cristiane; TAMASO, Regina Célia. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 2, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil:** um estudo da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. 468 p.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.