

OLHARES DA EDUCAÇÃO:



**Cristiana Barcelos da Silva
Andrelize Schabo Ferreira de Assis
Roger Goulart Mello
Organizadoras**

AÇÕES, RUPTURAS E CONHECIMENTO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES COLETIVOS

2



2022



OLHARES DA EDUCAÇÃO:



**Cristiana Barcelos da Silva
Andrelize Schabo Ferreira de Assis
Roger Goulart Mello
Organizadoras**

AÇÕES, RUPTURAS E CONHECIMENTO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES COLETIVOS

2



2022



2022 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2022 Os autores
Copyright da Edição © 2022 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar
pelos autores

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os autores

**OLHARES DA EDUCAÇÃO: AÇÕES, RUPTURAS E CONHECIMENTO NA
CONSTRUÇÃO DE SABERES COLETIVOS, VOLUME 2.**

Todo o conteúdo dos capítulos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade Federal de Santa Catarina

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Edwaldo Costa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz

Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA



João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Rodrigo Lema Del Rio Martins - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

O45 Olhares da educação [livro eletrônico] : ações, rupturas e conhecimento na construção de saberes coletivos: volume 2 / Organizadores Cristiana Barcelos da Silva, Andrelize Schabo Ferreira de Assis, Roger Goulart Mello. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5364-064-1

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Prática de ensino.
3. Professores – Formação. I. Silva, Cristiana Barcelos da. II. Assis, Andrelize Schabo Ferreira de. III. Mello, Roger Goulart.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro, Brasil

contato@editorapublicar.com.br

www.editorapublicar.com.br



2022

Apresentação

É com grande satisfação que a Editora e-Publicar vem apresentar a obra intitulada "Olhares da Educação: Ações, rupturas e conhecimento na construção de saberes coletivos, Volume 2". Neste livro engajados pesquisadores contribuíram com suas pesquisas. Esta obra é composta por capítulos que abordam múltiplos temas da área.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Editora e-Publicar

Sumário

| | |
|---|--|
| CAPÍTULO 1 | 13 |
| A ABORDAGEM TEMÁTICA DA GEOGRAFIA URBANA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE QUALITATIVA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL | 13 |
| | André Leone Facundo Andressa de Sousa-Facundo Ana Klênia Sousa da Silva Francisco Bruno Sousa Barbosa Paulo Vitor Saboia Santos |
| CAPÍTULO 2 | 21 |
| COM A PALAVRA O MESTRE: O USO DE HISTÓRIAS DE VIDA E FOTOGRAFIAS PARA O FOMENTO DA CONSTRUÇÃO DE UMA MEMÓRIA SOCIAL DA FACULDADE DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA UFAM..... | 21 |
| | Camila Leite de Araujo Gabriel Bravo de Lima Juliana Lira de Oliveira |
| CAPÍTULO 3 | 28 |
| EDUCADORES MATEMÁTICOS: DA SOLIDÃO DO PERCURSO FORMATIVO À COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM | 28 |
| | Edna Maria Cordeiro Maria das Graças Viana de Sousa |
| CAPÍTULO 4 | 37 |
| ENTRE A ARITMÉTICA DA EMILIA E A “LENDA DA CRIAÇÃO DO MUNDO”: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO UNIVERSO DO LETRAMENTO MATEMÁTICO | 37 |
| | Edna Maria Cordeiro Maria das Graças Viana de Sousa Robson Fonseca Simões |
| CAPÍTULO 5 | 47 |
| O BRINCAR COMO RECURSO DIDÁTICO METODOLÓGICO PARA AS AULAS DE FISILOGIA DO EXERCÍCIO: APRESENTAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA | 47 |
| | Anna Carolina Monteiro de Sá Leonardo Augusto Mendes Pires Melo Wolney Damaso Yara Lopes Andrade Camila Cristina Fonseca Bicalho Moisés Vieira de Carvalho Luiz Alexandre Medrado de Barcellos Juliana Bohnen Guimarães |
| CAPÍTULO 6 | 54 |
| POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: AÇÕES NO PROGRAMA VEREDAS FORMATIVAS | 54 |
| | Maria Sílvia Bacila Oséias Santos de Oliveira |

| | |
|--|--|
| CAPÍTULO 7 | 72 |
| RACISMO E ANTIRRACISMO NAS ESCOLAS: A VISÃO DE ESTUDANTES NÃO ÍNDIOS SOBRE INDÍGENAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE NOVA XAVANTINA/MT | 72 |
| | Natália Araújo de Oliveira |
| CAPÍTULO 8 | 86 |
| AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM | 86 |
| | Rita de Cássia da Costa Sousa Almeida |
| CAPÍTULO 9 | 93 |
| (RE)LENDO OBRAS DE FREIRE EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19: TECENDO DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE A ATUALIDADE | 93 |
| | Micaele Damasceno de Jesus Vanessa Damasceno de Jesus Valdemiro Lopes Marinho |
| CAPÍTULO 10 | 110 |
| A IMPORTÂNCIA DE SE INVESTIR EM <i>ESG</i> NA EDUCAÇÃO | 110 |
| | Zélia Maria Freire de Oliveira |
| CAPÍTULO 11 | 120 |
| UM MAPEAMENTO DE PESQUISAS DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA BAHIA: EM ANÁLISE A PUBLICIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO (2000-2005) | 120 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022157011641 | Elizabethete Pereira Barbosa Naiana Carvalho Gonçalves |
| CAPÍTULO 12 | 127 |
| APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS GRUPOS DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES | 127 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022157112641 | Lídia Karla Rodrigues Araújo Cícera Maria Mamede Santos Francione Charapa Alves Ana Paula de Oliveira Ribeiro Leite |
| CAPÍTULO 13 | 149 |
| RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM CIÊNCIAS NATURAIS | 149 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022157213641 | Janaina Gomes Magalhães Francisca Carla Silva de Oliveira Maria José Almeida Santos |
| CAPÍTULO 14 | 162 |
| O CONSERVADORISMO COMO EMPECILHO PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA. | 162 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022157314641 | Gabriela Cruz Abreu Gabriel Gonçalves de Sousa |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 15 | 171 |
| DIFICULDADES RELATADAS NO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 171 |

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022157415641

Diane Mota Lima
Miguel Ataíde Pinto da Costa
José Henrique dos Santos
Gabriela Simões
Célia Polati
Bernardete Amaral
Ellen Aniszewski

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 16 | 179 |
| MULTIMODALIDADE E EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS..... | 179 |

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022157516641

Gilson Borges de Souza
Ana Paula Borges de Souza
Fernanda Castro Manhães

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 17 | 196 |
| EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA: SOBRE A ANSIEDADE DOCENTE . | 196 |

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022157517641

Letícia Cristine Silva
Hélio José Santos Maia

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 18 | 219 |
| ENTRE OLHARES NA EDUCAÇÃO: COMPREENSÃO TEXTUAL DE TIRINHAS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 219 |

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022157618641

Isaac de Souza Assunção
Gleibson Giorge Silva do Nascimento
Thaiane Araújo dos Santos

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 19 | 235 |
| DESAFIOS DA PROFISSÃO DE ORIENTADOR EDUCACIONAL E SUPERVISOR ESCOLAR..... | 235 |

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022157719641

Bruna Grazielle Correa Machado
Jackeline de Araujo Barreto Pessanha
Ronía Carla de Oliveira Lima Potente

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 20 | 248 |
| CLIFE: EXPERIÊNCIA DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 248 |

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022157820641

Jacqueline Rodrigues Cecchetto
Heitor Perrud Tardin

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 21 | 258 |
| MAPA MENTAL COMO INSTRUMENTO DE REPRESENTAÇÃO ESPACIAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL | 258 |

DOI: 10.47402/ed.ep.c2022157921641

Laila Raiane de Lima Rocha
Alcione Santos de Souza
Júlia Diniz de Oliveira

| | |
|---|--|
| CAPÍTULO 22 | 269 |
| ESPECTROSCOPIA – UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A FÍSICA CONTEMPORÂNEA NO ENSINO MÉDIO..... | 269 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022158022641 | Juliane da Silva Gonçalves Santana Lima |
| CAPÍTULO 23 | 285 |
| O IMPORTANTE PROCESSO DE LEITURA COMO RECURSO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 285 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022158123641 | Jussara De Paula Da Silva Moura |
| CAPÍTULO 24 | 293 |
| MULHERES INTELECTUAIS EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS | 293 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022158224641 | Keoma Yoshio de Paula Bordinhão Marlene de Oliveira |
| CAPÍTULO 25 | 302 |
| A FOTOGRAFIA COMO MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE ZOOLOGIA COM ENFOQUE NA SISTEMÁTICA FILOGENÉTICA | 302 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022158325641 | Lisiane das Neves Marques |
| CAPÍTULO 26 | 319 |
| ALUNOS DE CLASSES POPULARES EM ESCOLAS DE ALTO PADRÃO EDUCACIONAL: O CASO DE UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO | 319 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022158426641 | Luciana Santos |
| CAPÍTULO 27 | 339 |
| ESTUDOS SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL E PERFIL DE DOCENTES DE PRÉ-ESCOLA..... | 339 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022158527641 | Célia Regina da Silva Maévi Anabel Nono |
| CAPÍTULO 28 | 358 |
| REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA..... | 358 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022158628641 | Maria Luíza Soares da Silva Gomes Valdecy Margarida da Silva |
| CAPÍTULO 29 | 379 |
| EDUCAÇÃO EM ESPAÇO NÃO FORMAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRILHA VIRTUAL SOBRE AS INTERAÇÕES ECOLÓGICAS COM FOCO NA POLINIZAÇÃO | 379 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022158729641 | Fabiele Rosa Pires Gabriela Rodrigues Noal Andre Carlos Cruz Copetti Mayra da Silva Cutruneo Ceschini |

| | |
|---|---|
| CAPÍTULO 30 | 388 |
| AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 388 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022158830641 | Anair Silva Lins e Mello Ana Hayane Gonçalves de Oliveira Henrique César Amorim Machado Liciane Maria da Silva Milca Maria Cavalcanti de Paula Vera Lúcia Araújo Silva |
| CAPÍTULO 31 | 399 |
| A COMPREENSÃO SOCIAL TRANSFORMADORA NO CONTEXTO DO MEIO AMBIENTE..... | 399 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022158931641 | Moacir Pereira Andressa Luzia Coelho Carla Rayane dos Santos Mileny Carmo Garcia Renata Planello Juliani |
| CAPÍTULO 32 | 409 |
| O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA-IFPB, CAMPUS JOÃO PESSOA | 409 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022159032641 | Nerijane de Almeida Monteiro Emmanuelle Arnaud Almeida Jéssica Mayara Nunes dos Santos |
| CAPÍTULO 33 | 427 |
| MEU PÉ DE IPÊ AMARELO: UM PROJETO NA VISÃO DA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) | 427 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022159133641 | Nubia Pereira Brito Oliveira Neila Barbosa Osório Fernando Afonso Nunes Filho Marlon Santos de Oliveira Brito Ana Karolline Soares Alves |
| CAPÍTULO 34 | 435 |
| O CONTEÚDO TABELAS E GRÁFICOS E A EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL NO COMBATE AO NOVO CORONAVÍRUS | 435 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022159234641 | Nubia Pereira Brito Oliveira Neila Barbosa Osório Fernando Afonso Nunes Filho Marlon Santos de Oliveira Brito Ana Karolline Soares Alves Marcela Cristina Barbosa Garcia |

| | |
|--|---|
| CAPÍTULO 35 | 446 |
| O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO NO ENSINO AGRÍCOLA | 446 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022159335641 | Décio Dias dos Reis Ivone Nunes da Cruz José James Torres da Silva Luciana Pinto Fernandes Paulo Hernandes Gonçalves da Silva |
| CAPÍTULO 36 | 459 |
| A TRIDIMENSIONALIDADE E A EDUCAÇÃO: VIVÊNCIAS NAS AULAS DE ARTES COM O ENSINO MÉDIO | 459 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022159436641 | Marili Wessner Schneider Roseli K. Moreira |
| CAPÍTULO 37 | 469 |
| DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL | 469 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022159537641 | Sandy Silveira Clazer Rosemary Alves Cardozo Marinho |
| CAPÍTULO 38 | 483 |
| GESTÃO ESCOLAR: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS DO ESTAGIO III | 483 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022159638641 | Rosemary Alves Cardozo Marinho |
| CAPÍTULO 39 | 492 |
| A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL – UM OLHAR SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO GOVERNO FEDERAL.... | 492 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022159739641 | Sávio Guedes Fialho |
| CAPÍTULO 40 | 502 |
| PROCESSO DE SEPARAÇÃO DE MISTURAS COMO TEMA GERADOR: UMA PROPOSTA UTILIZANDO A METODOLOGIA DA SALA DE AULA INVERTIDA COMBINADA À PEDAGOGIA FREIRIANA | 502 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022159840641 | Taís Coutinho Parente |
| CAPÍTULO 41 | 515 |
| A UTILIZAÇÃO DE JOGOS COMO FERRAMENTA FACILITADORA DO ENSINO DE CLIMATOLOGIA..... | 515 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022159941641 | Tyago Santos de Carvalho |
| CAPÍTULO 42 | 523 |
| ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE GERARD FOUREZ..... | 523 |
| DOI: 10.47402/ed.ep.c2022160042641 | Vanessa Lima Bertolazi Simon Alexandre Simon |

CAPÍTULO 1

A ABORDAGEM TEMÁTICA DA GEOGRAFIA URBANA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE QUALITATIVA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

André Leone Facundo
Andressa de Sousa-Facundo
Ana Klênia Sousa da Silva
Francisco Bruno Sousa Barbosa
Paulo Vitor Saboia Santos

RESUMO

O livro didático é um recurso pedagógico fundamental para a aprendizagem dos estudantes e para o trabalho docente, sem ele o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade seriam bem menos acessíveis à sociedade. Desta forma, no Brasil os livros didáticos fazem parte de uma Política Pública de distribuição gratuita e universal para estudantes da rede pública de ensino, denominada de Programa Nacional do Livro Didático-PNLD. Assim como os demais componentes curriculares da Educação Básica, a Geografia possui seus exemplares de forma diversificada, com inúmeros autores e editoras. A partir disso, esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma análise de dois livros didáticos de Geografia a partir dos temas pertinentes à Geografia urbana nos anos finais do Ensino Fundamental. Como metodologia foi adotada a abordagem qualitativa para o levantamento bibliográfico e para a análise dos livros. Observou-se que os livros didáticos de Geografia possuem abordagens diferenciadas ao apresentar a Geografia urbana para os estudantes, que se destaca a necessidade de se adotar livros que tenham discussões críticas acerca do espaço urbano e não apenas instrumentos de descrição da cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Ensino de Geografia. Geografia urbana.

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos são recursos educacionais utilizados por professores e estudantes em rede nacional, distribuídos de forma gratuita e universal para todas as escolas públicas do Brasil através do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD. Esse recurso sofreu diversas alterações quanto à forma e conteúdo ao longo dos anos no País.

No contexto da Geografia, os livros didáticos também passaram por mudanças que vão desde os Manuais Didáticos que tinham como finalidade a descrição e apresentação do Brasil diante de seus aspectos naturais, enaltecendo a identidade nacional dentro e fora do País. Tivemos a junção da História e Geografia na Ditadura Militar, criando os livros didáticos de Estudos Sociais e chegando nos dias atuais com a possibilidade de todo estudante ter acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade.

A escolha dos livros didáticos é realizada por professores em cada escola de maneira subjetiva, ou seja, cada profissional pode escolher em sua instituição de ensino os livros que melhor se adequam aos seus objetivos pedagógicos traçados pelo professor, pela escola e sua comunidade. Isso deve ser realizado de forma minuciosa, técnica e crítica, sempre observando os seus conteúdos neles presentes.

Adotamos para esta pesquisa a perspectiva crítica do currículo, na qual defendemos que a Geografia não pode ser um componente curricular neutro ou acrítico, e sim uma educação emancipadora e progressista, a partir da socialização dos conhecimentos produzidos. A formação autônoma e cidadã devem estar pautados nos ideários propostos pelos referenciais curriculares e na perspectiva adotada nos livros acerca da Geografia urbana, necessitam suscitar nos professores o desejo de explorar ativamente os conteúdos e, para os alunos, o acesso à esses conceitos passam a ser significativos dentro da vivência no lugar e no convívio em sociedade, onde segundo Callai (2010), o estudo de Geografia se insere neste âmbito, o de dar conta de como fazer uma leitura do mundo.

Dessa forma, objetivamos nesta pesquisa apresentar os resultados de uma análise qualitativa de livros didáticos tendo como temática a Geografia Urbana nos livros de Geografia. Estes livros são exemplares disponibilizados aos professores e estudantes por meio do PNLD para a Educação Básica. Como metodologia, foi realizado levantamentos bibliográficos acerca do Ensino de Geografia urbana e da importância deles para a Educação Básica brasileira. Foram selecionados dois exemplares de editoras e anos diferentes, a fim de se observar a fundamentação e embasamento teórico-metodológico que foram utilizados para apresentar esta temática da Geografia.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os livros didáticos de Geografia e o ensino de Geografia urbana

O livro didático é um recurso que vem sendo utilizado há muito tempo na educação e que ao longo dos anos tem passado por diversas transformações na sua forma e conteúdos. A trajetória dos livros didáticos não é recente, conforme nos apresenta Oliveira (1984) citado por Schäffer (1998), o surgimento desses materiais com princípios educativos são datados ainda do século XVII, com o modelo de educação jesuítico, no entanto, foi somente a partir do século XIX que estes livros tiveram destaque quanta a sua finalidade, a de apresentar conhecimentos elaborados pela humanidade e sistematizados nos currículos e nos livros como forma de conteúdos escolares.

Na Geografia, os primeiros materiais produzidos institucionalmente tiveram base nas publicações de Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho, com os manuais didáticos e compêndios de Geografia que subsidiavam a prática docente dos professores no século XX. De acordo com Schäffer (1998), o livro didático está associado a uma função social e também pedagógica relevante que é a construção do conhecimento por meio do texto impresso que possibilita a ampliação desse universo de conhecimento, ora preexistente ao educando, ora como primeiro contato.

Com as mudanças conjunturais da política nacional, os modelos e tendências educacionais foram seguindo o ideário do sistema capitalista imbuído da ideologia da classe dominante, cuja manutenção e reprodução do *status quo* se dá por meio, também, da educação (LIBÂNEO, 2002). Sposito (2006) destaca que enquanto um conjunto de atores políticos e econômicos atuarem sobre a sociedade de forma global e hegemônica, os seus interesses estarão por sobre os interesses da maioria, que geralmente são aqueles menos favorecidos e quem têm seus direitos fundamentais regidos pela decisão de quem detém o poder e com ele manipula seus desejos.

Desta forma, vale aqui ressaltar que, conforme Pontusckha, Paganelli e Cacete (2009), ao mesmo tempo em que o livro didático é uma produção cultural, ele é também uma mercadoria. Cabe ao professor à escolha criteriosa e minuciosa das obras e coleções que serão utilizadas durante as aulas. Destacamos o componente curricular de Geografia, pois a escolha durante processo avaliativo do livro didático necessita estar em consonância com uma prática de educação emancipatória, dialógica, crítica e reflexiva acerca das temáticas e fenômenos que acontecem no agora da sociedade, bem como ao longo do tempo.

Neste contexto, o ensino de Geografia urbana é um estudo acerca da realidade vivida pelos estudantes, é na cidade, no espaço urbano que a vida se faz, que cidadão se transforma. O livro didático se torna o principal meio de acesso aos conhecimentos nas mãos dos estudantes que podem transformar essa realidade, geralmente oprimida pela força dominante dos grupos sociais favorecidos. Acerca disso, Silva (2019, p. 989) afirma que:

No período que as transformações no espaço urbano ocorrem de forma cada vez mais acelerada, possibilita uma infinidade de variáveis, criando demandas e reorganizações. Essa realidade gera uma variedade de fenômenos urbanos oriundas das ações sobre o território. Essa dinâmica cria uma necessidade dos docentes de geografia de se colocar como pesquisadores para atender as necessidades do ensino da geografia. Essas modificações sobre o espaço urbano geralmente podem estar associadas a realidade dos alunos podendo promover um processo de construção e reflexão do conhecimento.

Desta forma, a escolha do livro didático que esteja com conteúdos com uma abordagem crítica da realidade é fundamental para a compreensão do estudante acerca da temática e da

formação de seu raciocínio geográfico que tem no espaço urbano significados da construção de uma sociedade intensa e fluida. Assim, o ensino de Geografia urbana é um caminho de apresentação da realidade vivida, conforme aponta Silva (2019, p. 989):

O ensino da geografia urbana tem um papel fundamental de fazer uma ponte entre a realidade dos alunos e as aulas de geografia, promovendo um estudo crítico sobre a construção do uso desigual do território que intensifica as diferenciações do espaço urbano. A relação professor e alunos podem facilitar processo de esclarecimento da realidade para iniciar uma intervenção ou adaptação nas aulas.

Desta forma, um bom livro didático, crítico que apresente a Geografia urbana como espaço de contradições é indispensável para uma boa prática pedagógica e de transformação social, conforme Castrogiovanni e Goulart (1998) contribuem ao afirmarem que a boa preparação do professor o dará condições de fazer uma análise do material que porventura venha a optar pelo que for melhor e com ele construir uma maior interação com os conhecimentos produzidos e o fazer pedagógico em sala de aula.

METODOLOGIA

Este trabalho adotou como forma de abordagem e investigação as contribuições da pesquisa qualitativa, que Minayo (1994), ela se direciona para o uso, bem como para a coleta materiais empíricos levantados durante determinado estudo.

Desta forma, dividimos em dois momentos. O primeiro com o levantamento bibliográfico sobre o livro didático de Geografia com base em Como referencial teórico para a avaliação, utilizamos os textos de Callai (2010), Carlos (2015), Cavalcanti (2008) Gallo (2008), Libâneo (2002). Sposito (2006), Schäffer (1998), Silva (2019), Pontuscka, Paganelli e Cacete (2009).

O segundo momento foi direcionado para os levantamentos dos livros a serem analisados. Para tanto, foram escolhidas algumas obras utilizadas nos anos finais do Ensino Fundamental que estão destacadas a seguir:

- Livro 1- Espaço e vivência, 7º ano, da editora a Saraiva, ano 2015;
- Livro 2- Por dentro da Geografia 8º ano, da editora a Saraiva, ano 2015.

ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

A apresentação da cidade e do espaço urbano é fundamental para que o estudante perceba o espaço geográfico e se perceba como agente ativo na construção dele. Segundo Cavalcanti (2008) é na escola, por meio do ensino de geografia que a prática da cidade e do cotidiano pode ser entendida como um lugar dialético, de confronto e de encontro entre as diferentes formas de concepção. Assim, apresentar a cidade, o espaço urbano, a metrópole e o processo de

metropolização é primordial para que o educando faça correlações críticas entre os fenômenos e relações que se estabelecem dentro da sociedade.

Em seguida, são apresentados os resultados das análises dos livros didáticos de Geografia, como recorte temático a exploração dos conteúdos de Geografia urbana com base nos seguintes temas: a cidade; espaço urbano; urbanização; rede urbana; escala geográfica; segregação socioespacial; planejamento urbano; pobreza urbana; e favelas; habitação; especulação imobiliária; problemas socioambientais urbanos; metrópoles e metropolização; cidades médias; cidades pequenas; direito à cidade e Estatuto das Cidades; plano diretor. Para fim de análise, iremos dar destaque à cidade, metrópole, direito à cidade e aos problemas ambientais urbanos.

Assim, a escolha do livro didático não pode ser feita de sob qualquer forma, a reflexão docente sobre o público que irá utilizar esse recurso é indispensável. Para Pontuscka, Paganelli e Cacete (2009), alguns critérios avaliativos para a escolha do livro didático de Geografia devem ser levados em conta pelo professor, a saber: a capa, formação dos autores, o público, a apresentação do livro, índice e estrutura, diagramação, imagens, representações gráficas e cartográficas, proposta metodológica, a linguagem, as atividades e a bibliografia.

Livro 1- Espaço e vivência, 7º ano

Nesta obra, os temas que dizem respeito à cidade e ao espaço urbano estão presentes no capítulo 8, na qual os autores começam a apresentação dos conteúdos a partir das cidades brasileiras. No entanto, o autor utiliza o conceito de espaço urbano para justificar a cidade. Conforme Cavalcanti (2008) ao citar Santos afirma que há uma necessidade de se distinguir esses dois conceitos.

A cidade é a forma, é a materialização de determinadas relações, em contrapartida, o espaço urbano é o seu conteúdo. A autora ainda ressalta que não se pode fazer uma separação absoluta entre os conceitos, pois sua análise se dar de forma dialética. Para Gallo (2008) há uma distinção sobre cidade e o urbano, onde no contexto da sala de aula, a autora diz que os livros didáticos fazem de forma simples a conceituação dessas temáticas, onde devem ser levados em consideração a sua definição, na qual

A cidade é um conjunto de edifício e habitação, é o lugar geográfico onde se abriga a estrutura político-administrativa da sociedade. O urbano é o processo de uniformização do estilo de vida da sociedade, generalizando um modo de viver, do trabalho, da cultura e relações políticas, estas, ligadas a um pensar, sentir e agir na lógica capitalista. O fenômeno urbano não se restringe à dimensão física da cidade, mas articula fatores econômicos, culturais, sociais que se manifestam na forma da cidade a forma. (GALLO, 2008, p.32).

Ao abordarem sobre a urbanização, os autores do livro didático enfatizam o crescimento populacional como característica para a formação das grandes cidades e metrópoles. Apontam a metrópole e as regiões metropolitanas, levando sempre em consideração a hierarquia urbana como fator de centralização das funções que exercem as metrópoles sobre as demais cidades do seu eixo de influência. Trazem por último, as cidades brasileiras e seus problemas, onde destacam o crescimento da violência urbana, o desprovimento da infraestrutura, o lixo e a poluição atmosférica.

A abordagem sobre Geografia urbana nesta obra foi limitada, poucas páginas, uma linguagem acessível, porém com déficit de mais informações e conteúdo que possam despertar uma análise mais crítica sobre a temática por parte dos estudantes.

Livro 2- Por dentro da Geografia 8º ano

Neste livro, destacamos que o autor pouco explanou sobre a temática de Geografia urbana, dentre os dois analisados, esta obra pouco contribuiu para a explanação dos conteúdos relacionados. Assim, o autor em poucas páginas e com uma tendência pedagógica tradicional e de currículo acrítico, ele fala de urbanização e meio ambiente, porém sem suscitar no estudante a reflexão crítica do processo contraditório e dialético que se faz na cidade, no espaço urbano, na metrópole, bem como nas questões ambientais urbanas. Com uma perspectiva mais descritiva dos conteúdos, cita temas como cidades globais e problemas ambientais como o aquecimento global, efeito estufa, ilha de calor, chuva ácida, ilha urbana de calor, inversão térmica e saneamento básico.

Enfatizamos nesta obra a presença da metrópole e sua importância para o ensino de geografia urbana em sala de aulas da educação básica. Segundo Carlos (2015) a metrópole não pode ser vista apenas do ponto de vista caótico, onde os sujeitos costumam desaparecer no espetáculo da multidão. É necessário, além de se perceber, compreender os contrastes imbuídos na organização espacial da metrópole.

Por isso, os livros didáticos necessitam apresentar a metrópole para esses estudantes. É perceber e refletir que nela estão presentes os mais diversos atores ou agentes que a produzem, na qual estão entre o caos e o progresso, onde o ensino e os seus recursos não devem adotar uma sensação de estranheza como ocorre com o homem da metrópole, no entanto, conforme diz Carlos (2015), o sujeito necessita ser coletivo e os movimentos nascerem da consciência acerca da condição de vida das diversas classes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos a análise acerca da Geografia urbana nos livros didático do componente curricular de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental, percebemos a diversidade conceitual e metodológica para a exploração da temática nos livros didáticos nos dois exemplares analisados.

Desta forma constatamos que no livro didático Geografia, espaço e vivência, 7º ano, os autores seguem uma tendência crítica acerca dos estudos de geografia urbana para o ensino básico, onde trazem como ênfase a formação da cidade e pouco sobre o espaço urbano de forma integral.

No livro do 8º ano, na obra Por dentro da Geografia, percebemos uma perspectiva acrítica e puramente tradicional sobre os temas e conteúdos de geografia urbana dentro deste recurso didático. Destacamos nesta obra, os temas acerca dos problemas socioambientais urbanos, porém são expressos de forma pontual e sem suscitar no estudante uma visão da contradição do processo.

Portanto, para uma construção da aprendizagem dos estudantes acerca da formação do raciocínio geográfico, pensar o espaço urbano é fundamental. Desta forma, consideramos que os professores ao realizarem a análise de seus livros didáticos que serão utilizados durante um ou mais anos letivos, adotem exemplares ou coleções que tragam em suas perspectivas uma visão crítica acerca da sociedade, assim, os estudantes terão acesso aos conhecimentos de forma que a realidade seja interpretada sob a luz de possíveis mudanças e não simplesmente seja uma reprodutora das desigualdades sociais historicamente produzidas, também, pela educação.

REFERÊNCIAS:

CALLAI, H. C. O estudo do município ou a Geografia as séries iniciais. In: CASTROGIOVANI, Antônio C. et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB, 2010.

CARLOS, A. F. A. (Org.). Apresentando a metrópole na sala de aula. In: _____ (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CASTROGIOVANNI, A. C; GOULART, L. B. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. Uma geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano: _____. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.

GALLO, S. **Cidade e ensino de Geografia** - contribuição a uma Educação Geográfica da e para a cidade. 2008. 228f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Rondônia, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____ **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, M. M. O estudo do meio sobre a cidade e o urbano na Geografia: (re)pensar a prática de ensino na escola é necessário? **Revista GEOUSP – Espaço Tempo**, São Paulo, Vol. 18, n. 3, p. 609-623, 2014.

PAIVA, M. L. A.; MARIA JR, M. O ensino de Geografia, a cidade e a construção da cidadania. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Vol. 6/7, n. 1, p. 123-140, 2004/2005. Disponível em:

PONTUSCKHA, N. N; PAGANELLI, T.I; CACETE, N. O livro didático de Geografia. In: _____ **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SHÄFFER, N. O. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escola do livro. In: CASTROGIOVANNI, A.C. (Org) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

SILVA, J. D. S. et al. A Geografia Urbana e sua importância no Ensino Básico. **Diversitas Journal**, Vol. 1, n. 1, jan./abr. 2016, p. 41-47.

SILVA, R. F. da; CUNHA, M. S. da. Abordagens do espaço urbano na Geografia escolar do ensino médio. **VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia**. “Fala Professor: (qual) é o fim do ensino de geografia?”. Catalão/GO, 9 a 12 de out. de 2015.

SILVA, R. D. L. da. (2019). O ensino da Geografia urbana: desafios e práticas para os professores de Geografia. **Diversitas Journal**, 4(3), 988–1003. <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v4i3.812>

SPOSITO, M. E. B. A avaliação de livros didáticos no Brasil e por quê?. In: _____ (Org.). **Livros Didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p.15-25.

CAPÍTULO 2

COM A PALAVRA O MESTRE: O USO DE HISTÓRIAS DE VIDA E FOTOGRAFIAS PARA O FOMENTO DA CONSTRUÇÃO DE UMA MEMÓRIA SOCIAL DA FACULDADE DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA UFAM¹

**Camila Leite de Araujo
Gabriel Bravo de Lima
Juliana Lira de Oliveira**

RESUMO

Investigar as histórias de vida e desenvolver a memória social sobre a Faculdade de Informação e Comunicação – FI da Universidade Federal do Amazonas- UFAM. Este foi o desafio dessa pesquisa que teve como objetivo compreender de que forma as histórias de vida dos docentes e técnicos administrativos da FIC se entrelaçam com a história institucional. O resultado desta investigação gerou produtos textuais e fotográficos que foram compartilhados no site da FIC e seu *Instagram*. Estas publicações contribuíram para o fomento de informações sobre a memória da FIC. Para tanto, optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo como base entrevistas dos indivíduos componentes da Faculdade, em um total de 35 docentes e 7 técnicos administrativos. Todos foram convidados a participar e incluídos aqueles que aceitaram o convite. As entrevistas foram organizadas em três textos sobre cada agente tendo como eixo temático: a) história acadêmica; b) história pessoal; c) a história da FIC. As peças e publicações produzidas a partir das entrevistas para serem publicadas no perfil do *Instagram* da FIC articulam relatos pessoais e memória institucional. “Com Sua Palavra o Mestre” é um produto relacional representado pelos laços formados por histórias pessoais, profissionais e afetivas travadas individualmente, mas que, como pano de fundo, constroem a história invisível da FIC, de forma específica, e da UFAM de forma geral. A relevância do estudo é a possibilidade da construção da memória social da Faculdade com base nas histórias pessoais de professores e técnicos que a compõem e que merecem ser compartilhadas.

PALAVRAS-CHAVE: UFAM; FIC; Narrativa; Memória Social; Histórias de Vida.

INTRODUÇÃO

“Pela retrospectiva o homem aprende a suportar a duração: juntando os pedaços do que foi numa nova imagem que poderá talvez ajudá-lo a encarar sua vida presente” (CANDAUI, 2011 p.15).

O poder de narrar e registrar a História, normalmente, se concentra em poucas pessoas e instituições. De forma que apenas a narrativa oficial é preservada e repetida. Na superação desse

¹ O estudante de jornalismo Gabriel Bravo recebeu fomento de apoio da pesquisa pela bolsa de pesquisa de iniciação científica da UFAM. A graduanda de jornalismo Juliana Lira foi bolsista voluntária no desenvolvimento dessa pesquisa na iniciação científica.

padrão, cada comunidade pode tornar-se produtor e difusor de sua própria história, garantindo uma nova memória plural e democrática.

Vive-se hoje a digitalização das práticas comunicativas e representacionais. Novas questões inseridas pelo digital transformam o modo de nos relacionarmos com os conteúdos, produção e distribuição das narrativas amadoras. Bodnar (1992), formulou uma reflexão sobre a diferença entre “cultura oficial” e “cultura vernacular”. Nesse sentido, a memória coletiva é um espaço de contestação.

A disputa de poder pela possibilidade de escrever a história desperta a necessidade de focar no processo e no debate mais do que no simples compartilhar de conhecimento. Ao veicular coletivamente essas narrativas sobre a própria história de um grupo, e depois compartilhar publicamente nas redes virtuais remontam, a uma narrativa e visualidade do “eu/ grupo”. Portanto, essas narrativas ferramentas auto identitárias. Um processo de modelação da própria história que os sujeitos passaram a experimentar, narrativas que representam mais um instrumento de comprovação de vivências, acompanhando o desenvolvimento da vida cotidiana do grupo.

A história passa a ser entendida com um processo vivo, feito no presente e que reflete os processos sociais vividos. Mais do que lembrar do que foi vivido, a narrativa histórica transmite valores de mundo, auxilia na compreensão do presente e apresenta potencial valioso para o desenvolvimento social.

Para compreender de que forma as histórias dos docentes e técnicos administrativos da Faculdade de Comunicação e Informação-FIC se entrelaçam com a história institucional, pretende-se por meio de entrevistas construir, organizar e socializar um acervo coletivo de memórias travadas individualmente, mas que juntas compõe a história invisível da FIC e despertam reflexões sobre o papel dessa Faculdade.

As entrevistas permitem ao entrevistado uma reformulação de sua identidade, na medida em que ele se vê perante o outro. Ele se percebe “criador da história” a partir do momento em que se dá conta que, mesmo minimamente, transformou e transforma o mundo (talvez até sem ter a consciência disso), questionando elementos da vida social. Então ele pára e reflete sobre sua vida _ e este momento é acirrado pelas entrevistas, ocorrendo com frequência _ se vê como um ator social e “criador da história”. Essas pessoas, de objetos da pesquisa, se tornam sujeitos, pois percebem não só sua história de vida, mas seu projeto de vida nesse processo de autoanálise (Le Vem et al 1997, p. 220).

Perceber que as experiências podem ser narradas por seus protagonistas é perceber o próprio papel, e o dos outros, como personagens e atores da história da instituição e da própria vida. Além disso, cada um tem o direito de decidir o que contar e como contar sobre sua experiência. Cada membro entrevistado, mais do que uma “fonte” de informações, é entendido como uma pessoa que viveu parte da história da FIC.

Podemos definir história de vida como a narrativa construída a partir do que cada um guarda seletivamente em sua memória. Ela corresponde a como organizamos e traduzimos para o outro parte daquilo que vivemos e conhecemos (LOPES, 2008, p.37).

Construir memórias coletivas e disponibilizá-las para o público resulta na divulgação da iniciativa, difusão do conteúdo e na incorporação dos processos de registro e preservação da memória nas práticas cotidianas da instituição.

Fazer com que as histórias narradas sejam conhecidas e valorizadas pela comunidade é uma estratégia fundamental para contribuir para o desenvolvimento social baseado no respeito e na compreensão das múltiplas experiências e visões de mundo das pessoas que compõe nossa sociedade. A possibilidade de compartilhar dessa memória é que dá a cada um o senso de pertencimento. Trata-se de uma relação criativa e dinâmica entre indivíduo e grupo. (LOPES, 2008, p.32)

Para a autora, histórias pressupõe troca: as narrativas só existem na medida em que contadas, escutadas e interpretadas por alguém. Valorizar histórias de vida é promover um encontro, multiplicar conexões e potencializar as riquezas construídas

Após concluídas as pesquisas de referenciais teóricos e de revisão bibliográficas baseada no conhecimento dos autores que abordam o tema da memória coletiva e pessoal, foram captados os depoimentos de professores e técnicos da Faculdade de Informação e Comunicação. Com os depoimentos coletados, juntamente com demais documentos como fotografias, os materiais foram analisados para, então, produzir-se os textos que iriam ser compartilhados.

Para isso, foi enviado uma carta-convite para a participação do projeto, explicando seus objetivos e justificativa. No convite, um termo de consentimento e esclarecimento sobre o projeto e seu posterior compartilhamento; e um formulário do *google* que trazia perguntas e requisições pelo compartilhamento de documentos e imagens importantes para a memória social da FIC.

ENTREVISTAS E PRODUÇÕES

O formulário trazia sete perguntas abertas: 1) Como sente a sua participação na UFAM, na função que exerce e no tempo que vem se dedicando?; 2) Descreva como foi a experiência de entrar para a UFAM (ano de ingresso e expectativas; Como essas expectativas de ingresso permanecem no seu trabalho posterior); 3) Descreva as suas conquistas que considera mais importantes, se possível, indicando o ano em que ocorreram; 4) Compartilhe a história de seu grupo de pesquisa e/ou da sua parceria com outros pesquisadores/ profissionais; 5) Compartilhe experiências que considera memoráveis vividas na FIC. Pode ser momentos divididos com alunos (sejam em sala de aula, corredores, oficina, orientação de PIBIC, orientação de monografias, monitorias, trabalhos de extensão, ou quaisquer oportunidades de troca de experiências com alunos); ou o que quiser compartilhar; 6) Relate eventos que considera importantes na história da FIC, se possível indicando o ano desses eventos; 7) Você tem fotografias ou documentos da sua trajetória na UFAM que gostaria de compartilhar conosco?

Nesta segunda fase da pesquisa, obtivemos 24 respostas positivas ao convite, sendo duas de técnicos administrativos. Estas foram analisadas e interpretadas. Faz-se necessário ressaltar algumas primeiras impressões sobre a dificuldade de acesso a esses materiais em questão.

Por conta da pandemia da Covid-19, tivemos muita dificuldade de engajamento. Acreditamos que a Pandemia tem exigido muito dos professores e técnicos da UFAM, assim como de quase todas as famílias e pessoas que moram em Manaus, e no Amazonas de forma geral. As entrevistas pessoais e individuais, mesmo que à distância, mostraram-se impossíveis. Por isso, resolvemos coletar as histórias pessoais por meio de um formulário do *google docs* que foi enviado para os docentes e técnicos da FIC. No formulário, colocamos a opção de *upload* de imagens de fotografias e documentos de quem pudesse compartilhá-los. Poucos compartilharam documentos, e alguns responderam que em seus computadores da UFAM podem depois encontrar algo.

Terceira fase: esta se refere a produção de textos sobre as histórias compartilhadas para o site da FIC e seu *Instagram*. A elaboração dos textos, feitos a partir das respostas dos formulários, foi enviado anteriormente para a provação dos respectivos professores, e depois, o compartilhamento pelas redes.

Os textos compartilhados foram compartilhados, então, no *Instagram* da FIC, @fic.ufam. Mas, assim, que o problema de acesso ao site for corrigido, o material está pronto para ser compartilhado por lá também, já que é uma importante ferramenta de memória da FIC. Um professor pediu que seu material fosse apenas compartilhado pelo *site* e não por redes sociais.

Após o texto aprovado pelos professores, foi criada uma arte para o compartilhamento no *Instagram*, já que este se baseia no compartilhamento de imagens. A arte foi criada pelo site *Canvas* de forma a padronizar uma imagem visual do projeto, incluir a logo da FIC, compartilhar uma imagem do professor, e chamar atenção para uma de suas falas.

Figura 1: Post Com A Palavra o Mestre/ imagem do Prof. Luiz Santana



Fonte: <https://www.instagram.com/fic.ufam/>

Foi muito interessante perceber que os comentários atrelados aos *posts* feitos pelos espectadores do *Instagram* da FIC também compartilhavam experiências, vivências e memórias vividas na FIC. Muitos compartilharam histórias que viveram com o profissional cujo perfil foi compartilhado, e assim, contribuem para os compartilhamentos das memórias e afetos que fazem parte da Instituição, mas que dependem da comunidade para serem conhecidos, reproduzidos e compartilhados.

Um usuário escreveu no perfil compartilhado do Professor Luiz Santana: *“fonte de sabedoria e inspiração, feliz demais por ter conhecido antes de sair da graduação”*. Outro ex-aluno relatou no comentário do post sobre a Professora Ítala Clay Freitas: *“Maravilhosa demais! Embora não tivesse sido seu melhor aluno no módulo de Rádio, ela foi quem sempre confiou em mim, mesmo sendo gago, dizendo que eu tinha talento para o rádio. Não segui nessa praia, mas só o fato de ter confiado, e gostado dos nossos Contos Sonoros (2015-2016), valeu a pena. Saudade imensa, profa. Ítala! <3”*. Outra aluna compartilhou sobre a Professora Aline Lira: *“Ela é maravilhosa, dona das aulas mais loucas e engraçadas e dona da melhor gargalhada, é muito incrível essa mulher, sou fã mesmo”*.

Estes são apenas três exemplos de diversas histórias compartilhadas em comentários pelos seguidores a partir das entrevistas compartilhadas. Assim, acreditamos que contribuimos para

compartilhar conhecimento e valorização dos profissionais da FIC e compreender como as histórias de vida dos docentes e técnicos administrativos da FIC se entrelaçam com a história institucional. Com as informações coletadas pelo projeto e criadas pelos estudantes bolsistas de jornalismo do projeto e compartilhadas pelas redes sociais, espaço vivo de interação e produção coletiva, esperamos ter contribuído para o desenvolvimento e manutenção da memória social sobre a Faculdade de Informação e Comunicação- FIC da Universidade Federal do Amazonas. O aluno bolsista escreveu um depoimento que segue em anexo e relata o modus operante do projeto e o que ele aprendeu no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após concluídas as pesquisas de referenciais teóricos e de revisão bibliográfica baseada no conhecimento dos autores que abordam o tema da memória coletiva e pessoal, foram captados os depoimentos de professores e técnicos da Faculdade de Informação e Comunicação. Com os depoimentos coletados, juntamente com demais documentos como fotografias, os materiais foram analisados para, então, produzir-se os textos que iriam ser compartilhados.

Para isso, foi enviado uma carta-convite para a participação do projeto, explicando seus objetivos e justificativa. No convite, um termo de consentimento e esclarecimento sobre o projeto e seu posterior compartilhamento; e um formulário do *google* que trazia perguntas e requisições pelo compartilhamento de documentos e imagens importantes para a memória social da FIC.

Investigar as histórias de vida e desenvolver a memória social sobre a Faculdade de Informação e Comunicação- FIC da Universidade Federal do Amazonas- UFAM. Este foi o desafio do projeto de pesquisa “Com a Palavra o Mestre” que teve como objetivo compreender de que forma as histórias de vida dos docentes e técnicos administrativos da FIC se entrelaçam com a história institucional.

O resultado desta investigação pretende gerar produtos textuais e imagéticos que foram compartilhados no *Instagram* da FIC, @fic.ufam, e que será compartilhados no *site* da FIC, também.

Estas publicações contribuíram para o fomento de informações sobre a memória da FIC. Para tanto, optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo como base entrevistas dos indivíduos componentes da Faculdade. Devido a problemas de comunicação na pandemia, as entrevistas que inicialmente foram pensadas para acontecerem de forma presencial. Tiveram que serem feitas de forma virtual. A estratégia mais simples encontrada foi por meio da ferramenta do *googleforms*. Assim, os profissionais poderiam responder as perguntas a qualquer tempo. O convite foi enviado

a um total de 35 docentes e 7 técnicos administrativos. Recebemos 24 respostas, dessas duas eram de técnicos administrativos.

O material coletado foi analisado e transformado em um texto jornalístico de perfil. Foi feita uma arte pelo site Canvas que agrava uma, ou mais de uma, fotografia do profissional retratado e um trecho de sua fala. A arte juntamente com o texto foi publicada pelo *Instagram* da FIC e os comentários de seguidores do perfil surpreenderam pois evocavam e compartilhavam memórias e afetos vividos em experiência com os profissionais cujo perfil foram comentados. Contribuindo para os compartilhamentos das memórias que fazem parte da Instituição, mas que dependem da comunidade para serem conhecidos, reproduzidos e compartilhados.

REFERÊNCIAS:

ALVES, M. A importância da história oral como metodologia de pesquisa. Anais eletrônicos da IV Semana de História do Pontal/ II Encontro de ensino de História. Universidade Federal de Uberlândia – Campus Ponta, Ituiutaba-MG/ 29 de novembro a 02 de dezembro de 2016.

BODNAR, J. *Remarking America: Public memory, commemoration, and patriotism in the twentieth century*. Princeton: Princeton University Press, 1992.

CANDAU, J. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.

GUEDES-PINTO, A. L. *Rememorando trajetórias da professora- alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LOPEZ, I. *Memória social: uma metodologia que conta histórias de vida e o desenvolvimento local/ . -- 1. ed. -- São Paulo: Museu da Pessoa: Senac São Paulo, 2008.*

LE VEM, M. M. et al. *História oral de vida: o instante da entrevista*. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes, (org.). *Os Desafios contemporâneos de história oral – 1996*. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

MIZIARA, R. *Experenciar museus: um olhar sobre o museu da pessoa*. Revista do centro de Pesquisa e formação, 2016.

CAPÍTULO 3

EDUCADORES MATEMÁTICOS: DA SOLIDÃO DO PERCURSO FORMATIVO À COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM²

**Edna Maria Cordeiro
Maria das Graças Viana de Sousa**

RESUMO

O texto aqui apresentado foi organizado a partir de recortes de duas pesquisas de doutorado em educação matemática, estas realizadas no período compreendido entre 2011 e 2015. Buscamos investigar as causas da solidão do percurso formativo de educadores matemáticos, assim como as potencialidades da formação destes em Comunidades de Aprendizagem. Ambos os estudos de doutoramento contaram com coleta de dados a partir de entrevistas com educadores matemáticos, sendo que para este estudo, especificamente, foram tomados por referência sete relatos: dois de docentes da UNESP – Rio Claro e dois da Educação Básica de Rondônia. Também nos apoiamos na fundamentação teórica constituída, principalmente, a partir dos autores: (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), (FERREIRA; 2013) e (FIORENTINI, 2012). Por constatar que as causas da solidão no percurso formativo dos educadores docentes surgem a partir da própria organização curricular dos cursos de licenciatura, e em defesa de uma formação docente pautada no desenvolvimento de todos os agentes educativos, entendemos que a alternativa de investigar e aprender colaborativamente pode potencializar a atuação de quem ensina e de quem aprende, a partir das comunidades de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educadores Matemáticos. Percurso Formativo. Solidão. Comunidade de Aprendizagem.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES MATEMÁTICOS

Ao abordar a formação de educadores matemáticos, lembramos que de forma geral os cursos voltados à formação docente sofrem de um desprestígio histórico, evidenciado explicitamente quando tomamos como ponto de partida o questionamento: “Por que é aceita como normal a diferença entre a atenção dispensada à formação prática de futuros professores e a formação prática em qualquer outro curso autorizado e aprovado pelo o nosso Sistema Educacional”? (DIOGO, 2015, p.51).

Nessa perspectiva, percebemos a forma diferenciada de tratamento quanto aos cursos de formação docente:

A formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí a ordem hierárquica na academia universitária,

² Publicação organizada a partir de recortes de duas pesquisas de doutorado em Educação Matemática, estas realizadas no período compreendido entre 2011 e 2015.

as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico (GATTI; BARRETTO, 2009, p.259).

Essa eminente distância da população e do poder público no que tange à valorização do profissional docente, acaba por reforçar esse tratamento diferenciado, e por consequência, contribui para certa invisibilidade das necessidades do setor educacional.

Conforme o trecho da composição procissão: “olha lá vai passando a procissão, se arrastando que nem cobra pelo chão” (GIL, 2016), esta passa sem deixar marcas, diante daqueles que apenas olham sem lhe conferir a menor importância. Assim também vem caminhando a formação docente e tudo o mais que envolve a educação em nosso país.

Entendemos que o “arrastar-se pelo chão” configura o distanciamento sem engajamento, assim como a incapacidade de influenciar um processo de mudança desta situação de formação docente amplamente desconsiderada pela sociedade.

A figura da cobra personifica a Educação, com o poder de ameaça fatal e silenciosa que infunde um verdadeiro pânico aos que se beneficiam da manipulação das massas. E, por ser a educação grande força aliada à verdade, conquista confrontos e também a negação do respaldo indispensável ao seu desenvolvimento, tudo isso na intenção de manter inativo este poderoso vulcão (DIOGO, 2015, p.197).

E assim, no nosso contexto, as políticas educacionais seguem nos alimentando apenas com promessas que nunca se concretizam e com providências parcas, resolvendo questões periféricas e que não impulsionam em direção à solução dos problemas básicos, mas apenas simulam ações voltadas à qualidade da educação. E confirmamos esta ideia ao lembrar que “historicamente, autoridades maquiavam os fatos com palavras ocas, que guardam em si intenções camufladas e descompromissadas com aqueles a quem atingem. São apenas discursos vazios em busca de interesses os mais diversos” (CORDEIRO, 2016, p.50).

Outro argumento significativo é o de que a educação precisa ser repensada, para tornar-se “livre das muralhas de impedimentos e dificuldades, que não tenha a procissão como única opção de trajetória, e o silêncio e a indiferença como providência-suporte” (DIOGO, 2015, p.243). Assim como a educação em geral, a formação dos educadores matemáticos precisa ser reestruturada, como pensado no alerta a seguir:

Características específicas [...] ou o que poderíamos chamar de identidade docente nem sempre são aspectos de destaque no curso de licenciatura. Tendemos ainda a privilegiar uma formação voltada para o conhecimento específico da Matemática, descontextualizado do cenário futuro ao qual estará vinculada [...] (FERREIRA, 2013, p.2).

Partindo do princípio de que a formação inicial dos educadores matemáticos tem deixado lacunas, entendemos ser necessário incorporar a formação continuada uma postura crítica da

Educação, quando trazem as vidas das famílias e comunidades para fazer parte do currículo, e assim abraçam o desafio de “ensinar para mudar como um projeto para toda vida profissional (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.42-3)”.

Como consequência das explorações e questionamentos, das construções e reconstruções de currículos, transformam-se salas de aula, escolas e sociedades, oportunizando a revelação de novas ideias de práticas:

A ideia de que os professores aprendem colaborativamente, em comunidades de investigação e/ou redes onde participantes buscam, com os outros, construir um conhecimento significativo local onde a investigação é reconhecida como parte de um esforço maior – de transformar o ensino, o aprendizado e a escola (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999, P. 45).

A percepção de que as aprendizagens colaborativas potencializam e ressignificam os processos formativos de educadores matemáticos nos foi permitida a partir de nossos estudos, ao longo do percurso de doutoramento. Optamos por selecionar recortes de nossas pesquisas de doutorado em educação matemática, que foram levadas a efeito de 2011 a 2015, neste caso, a partir da investigação das causas da solidão do percurso formativo de educadores matemáticos, bem como das potencialidades da formação destes em Comunidades de Aprendizagem.

Durante as pesquisas coletamos os dados a partir do referencial teórico pertinente, além de entrevistas com educadores matemáticos. Destas entrevistas, para composição deste texto, utilizamos trechos de sete relatos: dois de docentes do Programa de Doutorado em Educação Matemática da UNESP – Rio Claro e outros que atuam no ensino fundamental e médio de uma instituição pública da Educação Básica de Rondônia, mais especificamente da capital - Porto Velho.

SOLIDÃO NO PERCURSO FORMATIVO DO EDUCADOR MATEMÁTICO

Sabemos que a formação para a docência não se encerra ao concluir um curso de licenciatura, ao contrário; trata-se apenas do começo do processo formativo. Nossa preocupação reside sobre o fato de que a organização curricular da formação inicial já é realizada numa ordem isolada, disciplinas e programas de ensino, em sua maioria, descontextualizados do cotidiano no qual futuros educadores atuarão.

O isolamento apenas inicia-se na formação inicial, mas prolonga-se também no decorrer na formação continuada, na medida em que as políticas públicas disponíveis, em geral, possuem formato semelhante ao da formação inicial, quando são planejados sem o envolvimento dos maiores interessados, aqueles que já exercem a prática pedagógica, e que, portanto, melhor saberiam identificar suas fragilidades e potencialidades.

Consideramos que o isolamento dos professores um impedimento para que estes estejam sempre atualizados, isto é; “falta de espaço para discutirem suas práticas, cursos para aprender outras estratégias, conhecer a respeito dos processos cognitivos, sobre os novos recursos didáticos, os resultados de pesquisas em Educação Matemática” (VIOLA DOS SANTOS, 2012, p.307).

Em sua maioria, a formação dos professores de matemática ainda se faz numa perspectiva formalista, com a valorização focada apenas nos conteúdos:

[...] para ser um bom professor, deve-se conhecer profundamente a área a qual irá ensinar. Aí surge a discussão sobre o que significa “saber profundamente”. Para a grande maioria dos professores desses cursos, saber Matemática profundamente significa saber demonstrar teoremas, lidar com a linguagem matemática e, talvez, conhecer alguns fatos da história da Matemática tais como quem, em que época, descobriu tal teorema. Mas existe outra maneira de se entender o termo “saber profundamente” seria, além de conhecer teoremas e saber lidar com a linguagem matemática, conseguir relacionar conceitos de diferentes campos desse conhecimento; refletir sobre os fundamentos da Matemática; perceber seu dinamismo interno, suas relações com outros campos do saber e com as práticas político-econômico-sociais (BRITO, 2007, p.14).

Uma vez constatadas as lacunas presentes na formação inicial dos educadores matemáticos e pela ciência da necessidade da formação permanente, defendemos ser necessário alimentar o desejo pela aprendizagem, e isso se dá por meio da continuidade de ações formativas, desde que estas sejam contextualizadas.

Encontramos apoio para nossas reflexões nos trechos de relatos de quatro professores - aqui identificados como **A**, **B**, **C** e **D**.

O que acontece hoje? Com um currículo razoavelmente engessado, esse razoavelmente não é numa direção positiva que eu digo. Tudo bem? Mas razoavelmente engessado, ele não dá muita abertura para o professor de Educação Básica poder trabalhar com as ferramentas que ele tem, ele trabalha com aquelas ferramentas indicadas. (Entrevista do **Professor A** in DIOGO, 2015, p.97-8).

Eu sempre me questiono até que ponto as disciplinas do Curso de Licenciatura influenciam na formação dos professores de Licenciatura, já que a gente pensa que o foco principal dos professores de Licenciatura é atuar em Ensino Fundamental e Médio (Entrevista do **Professor B** in DIOGO, 2015, p.116).

[...] a nossa grande experiência começa com a prática, a partir do momento que você entra em sala de aula que você começa a aprender aqueles conteúdos que se dão, tanto no ensino fundamental, como no ensino médio, porque o curso superior, ele, te dá muitas informações, mas não o contato pra aquilo que você vai praticar no momento, depois é que você vai adquirindo certa experiência (Entrevista do **Professor C** in CORDEIRO, 2014, p.201).

Não, em nenhum dos dois cursos [Licenciatura em Matemática e Ciências Físicas e Biológicas]. Foi pela prática mesmo [...] a gente trocava informações sobre como estava trabalhando determinado conteúdo, como acontece de modo geral, não pra perguntar sobre o desempenho de algum aluno, era para melhorar o trabalho (Entrevista do **Professor D** in CORDEIRO, 2014, p.216).

Nos depoimentos dos professores, notamos desde as lacunas relacionadas à inflexibilidade do currículo no processo de formação de educadores matemáticos; a fragilidade de conexão com as necessidades de aprendizagem dos alunos da educação básica; poucas oportunidades de exercício profissional ao longo da graduação; e até a dificuldade de realização de uma prática contextualizada na educação básica.

Assim, desde a formação inicial se instaura a solidão docente, uma vez que os futuros educadores matemáticos não veem privilegiadas suas necessidades quanto à vivência do contexto educacional da educação básica, entretanto, conforme Tardif (2013) faz-se necessário inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos.

Felizmente, a formação sempre continua, mesmo que apenas a partir do fazer docente, em que variadas situações levam os professores a pensar sobre o ensino e a aprendizagem.

EDUCADORES MATEMÁTICOS EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Em certos momentos históricos acontece uma convergência de fatos que pode impulsionar um grupo a se organizar, criar suas táticas de enfrentamento ao *status quo*; logrando vitórias para aqueles que antes oprimidos, passam a sentir o sabor da dignidade, podendo participar de momentos históricos em que percebem o valor de seu fazer profissional, e seu valor como ser humano, pertencente a determinado grupo, no qual encontram apoio e identificação. Tais momentos se organizados para a criação de uma comunidade de aprendizagem podem contribuir decisivamente para a formação docente.

Muitas perguntas surgem a partir do questionamento:

Professor aprendendo para quê?

Quais são seus propósitos e consequências? Quem toma decisões sobre tais propósitos e consequências? De que forma iniciativas específicas de aprendizado de professores desafiam ou mantêm o status quo? Quais são as consequências do professor aprender a partir do aprendizado do aluno? Como está o professor conectado a movimentos sociais, políticos e intelectuais mais amplos? (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 63).

Na tentativa de responder aos questionamentos das autoras, apontamos a perspectiva de que a formação do professor precisa estar aliada a competência científica e a um fazer docente democrático em regime colaborativo:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e

professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova (FREIRE, 2001, p.103).

A formação continuada não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos e técnicas, mas uma oportunidade de repensar práticas pedagógicas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, permeada pelo exercício democrático na formação e na atuação docente.

Portanto, para a formação de educadores matemáticos compreendemos ser relevante à realização do trabalho colaborativo:

[...] a participação é voluntária e todos os envolvidos desejam crescer profissionalmente e buscam autonomia profissional; há um forte desejo de compartilhar saberes e experiências, reservando, para isso, tempo livre para participar do grupo; há momentos, durante os encontros, para bate-papo informal, reciprocidade afetiva, confraternização e comentários sobre experiências e episódios da prática escolar ocorridos durante a semana; os participantes sentem-se à vontade para expressar livremente o que pensam e sentem e estão dispostos a ouvir críticas e a mudar; não existe uma verdade ou orientação única para as atividades. Cada participante pode ter diferentes interesses e pontos de vista, aportando distintas contribuições e diferentes níveis de participação; as tarefas e atividades dos encontros são planejadas e organizadas de modo a garantir que o tempo da reunião do grupo seja o mais produtivo possível; a confiança e o respeito mútuo são essenciais ao bom relacionamento do grupo; os participantes negociam metas e objetivos comuns, co-responsabilizando-se para atingi-los; os participantes compartilham significados acerca do que estão fazendo e aprendendo e o que isso significa para suas vidas e prática profissional; [...] produzir e sistematizar conhecimentos através de estudos investigativos sobre a prática de cada um; reciprocidade de aprendizagem (FIORENTINI, 2012, p.59-60).

Projetos de formação docente na perspectiva da aprendizagem colaborativa quando vinculados a um planejamento institucional, convergem para a prática reflexiva investigativa e, portanto configuram-se em melhoria da responsabilidade e profissionalismo.

Os professores começam a desafiar, desconstruir práticas fundamentais [...], as relações escola-família-comunidade, os papéis dos administradores, [...] isso sem falar no questionamento do que é ensino e aprendizagem na sala de aula. [...] começam a reinventar as descrições de seu trabalho. Criticam e buscam alterar culturas e coleguismo; maneiras pelas quais as escolas ou estruturas programáticas promovem ou minam a colaboração; a relação entre autonomia e responsabilidade do professor; normas de avaliação do corpo docente; e o modo pelo qual o poder é exercido em relações professor-professor, [...] e escola-universidade (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 63).

Dessa forma, levando em consideração os conceitos acima mencionados, novamente voltamos o olhar para os depoimentos dos educadores matemáticos:

[...] dar ouvidos é ouvir acreditando, em matemática ouvimos duvidando, o professor faz isso com os alunos [...] Dar um pouco mais de autonomia pra investigação do aluno [...] o jeito de você entrar numa certa lógica do aluno também, não é só uma questão de facilitação, é outra lógica. E a lógica do aluno hoje está associada ao computador (Entrevista do **Professor A** in DIOGO, 2015, p.147).

A gente tinha grupo de estudo. Estudava o dia todo. Então, assim, a gente não passou por esta dificuldade que muitos passaram, a gente estudava o dia todo, o tempo todo, e tinha um grupo de estudo, um ritmo de estudo. Aos fins de semana, a gente estudava na biblioteca pública, estudava o dia todo no sábado, estudava domingo e tal, a gente pegou uma certa disciplina nesse estudo. E as aulas eram assim: a gente se sentia muito confortável nas aulas, nas avaliações, e tudo. A gente sentia certo conforto (Entrevista do **Professor B** in DIOGO, 2015, p.116).

Temos que tirar a matemática do abstrato, o abstrato é que afasta o aluno da matemática, o abstrato é que deixa que o aluno perca a motivação; ele não consegue entender exatamente porque ele não vê uma aplicabilidade, aí o aluno cruza os braços e – Pra quê que eu quero isso? - Onde é que eu vou usar isso? – Pra que serve? (Entrevista do **Professor C** in CORDEIRO, 2014, p.201).

Eu gostei muito do processo em que o aluno é responsável também pela sua formação [...] depende do aluno, isso é uma coisa pessoal, mas em termos gerais, eu acho que ele aprende mais, porque é preciso que ele participe mais. (Entrevista do **Professor D** in CORDEIRO, 2014, p.217).

Observando os relatos é inquestionável o valor que tem uma comunidade de aprendizagem para o desenvolvimento dos saberes dos alunos e de seus educadores; ou seja, ninguém define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber pessoal ou profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. Nesse sentido, o que um professor precisa saber ensinar não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social, tal como mostra a história da profissão docente.

Por isso, no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não sabia, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem... Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social (TARDIF, 2013, p.13).

Sendo assim, formação do educador não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos e técnicas, mas uma oportunidade de repensar práticas pedagógicas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, permeada pelo exercício democrático na formação e na atuação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a formação dos educadores matemáticos precisa ser organizada em grupos colaborativos, se constituindo como **comunidades de aprendizagem** que devem ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor.

Defendemos a necessidade de transformar o modo como tem se dado a formação docente, uma vez que a própria natureza do trabalho educativo exige que o movimento de contínua

construção e reconstrução de conhecimentos, se estenda ao longo da carreira docente. E se este percurso formativo precisa ser contínuo, porque não fazê-lo numa perspectiva de investigação e aprendizagem colaborativa?

Assim as comunidades de aprendizagem, além de romperem com o estigma da solidão docente também estabelecem novas bases para o relacionamento humano no âmbito do aprender e ensinar, uma vez que, em regime colaborativo, uma diversidade de habilidades individuais e coletivas pode ser desenvolvida ou potencializada.

REFERÊNCIAS:

BRITO, Arlete de Jesus. Matemática na Idade Média: Entre o místico e o científico. In: **Revista Brasileira de História da Matemática**, Especial nº1, 2007.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In: A. Iran-Nejad; C. D. Pearson (Eds.). **Review of Research in Education**, v. 24, p. 251-307. Washington, DC: American Educational Association Research Association, 1999.

CORDEIRO, Edna Maria. **Travessias de Cecília: a caminho da educação matemática no CEEJA Padre Moretti (Rondônia)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

DIOGO, Maria das Graças Viana de Sousa. **Uma abordagem didático-pedagógica do Cálculo Diferencial e Integral I na formação de professores de matemática**. Rio Claro, 2015. Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas.

FIorentini, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de C.; ARAÚJO, Jussara de L. **Pesquisas Qualitativas em Educação Matemática**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, Cap. 2, p. 53-85.

FERREIRA, Ana Cristina. A formação inicial de professores de matemática em Minas Gerais: análise de alguns cursos por meio de seus documentos. Anais do **XI Encontro Nacional de Educação Matemática** – ISSN 2178-034X. Curitiba, PR – 18 a 21 de jul.2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 20.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba. **Professores do Brasil**. Brasília, UNESCO, 2009.

LETRAS. **Procissão**. Disponível em: <<http://www.lettras.mus.br>>, seção MPB, subseção Gilberto Gil, 2016. Acesso em: 10 fev. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VIOLA DOS SANTOS, J. R. **Legitimidades possíveis para a formação de professores de Matemática**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e

CAPÍTULO 4

ENTRE A ARITMÉTICA DA EMILIA E A “LENDA DA CRIAÇÃO DO MUNDO”: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO UNIVERSO DO LETRAMENTO MATEMÁTICO³

Edna Maria Cordeiro
Maria das Graças Viana de Sousa
Robson Fonseca Simões

RESUMO

A vocação deste texto é a de **ver com outros olhos** as ações formativas com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, considerando o universo matemático presente nas linguagens literárias; ou em outras palavras, uma aproximação da literatura (LOBATO, 2009) e (TAHAN, 2001) como fontes inspiradoras na arte do *ensinaraprender* matemática (FIORENTINI, 2004), o que possibilita a ressignificação dos textos realizados pelos próprios estudantes, instigando os sujeitos a protagonizarem seus conhecimentos em forma de narrativas. Na perspectiva de compreender estratégias diferenciadas no *ensinaraprender*, tomamos por referências duas monografias (2015) do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia – campus Porto Velho, assim como as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2012) que trazem para o debate variadas possibilidades para o ensino, incluindo as narrativas matemáticas. Como proposta metodológica, realizamos análise de conteúdo (LAVILLE; DIONNE, 1999), aproximando-nos das experiências formativas de duas futuras educadoras no universo do letramento matemático. Apoiamo-nos em estudos que nos ajudam a refletir sobre a ampliação dos repertórios textuais (NACARATO, 2013) que também auxiliam no aprendizado da matemática. Também foi evidente que algumas narrativas da “Aritmética da Emília” e lendas de Malba Tahan serviram de inspiração e motivação para o *ensinaraprender* matemática, além de promoverem novas criações, como a “Lenda da criação do Mundo”.

PALAVRAS-CHAVE: Experiências Formativas. *Ensinaraprender*. Letramento Matemático.

INTRODUÇÃO

“Porque eu sou do tamanho do que vejo o mundo, e não do tamanho da minha altura”
(PESSOA, 2005, p.129).

A epígrafe deste texto, como num passo de magia, possibilita-nos refletir que lendo e decifrando as várias linguagens presentes no mundo, o ser humano encontra a sua própria autonomia, mirando-se no direito de pensar, aprender, conceber, opinar, sonhar, crescer; e a vocação deste trabalho é a de **ver com outros olhos** ações formativas com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, considerando o universo matemático que também está presente nas linguagens literárias; ou em outras palavras, uma aproximação da literatura partir das

³ Publicação organizada a partir de duas monografias escritas em 2015 para a conclusão do curso de Pedagogia, considerando pesquisas na área do ensino e aprendizagem da matemática.

escritas de Lobato (2009) e Tahan (2001, 2015) como fontes inspiradoras na arte do *ensinaraprender* Matemática, na perspectiva de Fiorentini (2004).

Nesse sentido, o debate sobre o protagonismo infantil junto às ações pedagógicas com as linguagens se faz presente na Educação escolarizada, oportunizando alcançar horizontes sem limites nos territórios da infância, o que pode favorecer, portanto, à (re) discussão do trabalho com a literatura e Matemática com as crianças, fazendo andar, na perspectiva de Freire (2005), o carrossel do diálogo, de Marcuschi (2010) a interlocução, de Bakhtin (1999) as múltiplas vozes, de Chartier (2003) a criação de novos suportes, além de Barthers (1999) com a ousadia nos espaços escolares.

Numa primeira tentativa de aproximação, faz-se necessária uma reflexão que traga à baila o universo infantil; mas o que é mesmo a infância? O que é ser criança? Estas questões não são tão fáceis de serem respondidas. Para Frota (2007), estudos nos acenam a possibilidade de se esconder uma armadilha sutil, uma vez que, para muitos pesquisadores, não existe espaço de dúvidas quando há este debate. Por sua vez, nos alertam para o perigo de uma leitura rápida e ingênua da infância; sendo preciso, conforme Cohn (2005), poder se afastar das imagens preconcebidas.

A infância pode ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo. Os dicionários da língua portuguesa anunciam a palavra infância como o período de crescimento que vai do nascimento até o ingresso na puberdade, por volta dos doze anos de idade. A Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em novembro de 1989, destaca que crianças são os sujeitos menores de dezoito anos de idade. Por seu turno, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) ressalta que criança é considerada o sujeito até os doze anos de idade.

Reflexões de Ariès (1981) sinalizam que a infância foi uma invenção da modernidade, constituindo-se numa categoria social construída recentemente na história. Para o autor, a emergência do sentimento de infância, como uma consciência da particularidade infantil, é decorrente de um longo processo histórico, não sendo uma herança natural. É possível considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais. Portanto, as crianças de hoje não são exatamente iguais às do século passado, nem serão idênticas às que virão nos próximos séculos.

A infância e a criança tornam-se objetos de estudos e saberes nas diferentes áreas, constituindo-se num campo temático, conforme Frota (2007) de natureza interdisciplinar; e

independente da forma como era olhada, do posicionamento teórico que se tivesse sobre ela, a infância tornou-se visível como um estatuto teórico.

Com a aprovação do ECA (1990), o termo "menor" foi abolido, passando a (re) definir todas as crianças como sujeito de direitos, com necessidades específicas, decorrentes de seu desenvolvimento peculiar, e que, por conta disso, deveriam receber uma política de atenção integral a seus direitos construídos social e historicamente. A criança volta a ocupar o seu lugar de um ser humano, de um sujeito construído historicamente, com direitos e deveres que devem ser exercidos hoje, com uma vida concreta que pode ser muito dura e distante do sonho dourado da infância de outro tempo.

Para Frota (2007), a partir das reflexões sobre as diversas concepções de infância e criança e, partindo de um sonho do projeto modernista, surge uma preocupação cada vez mais ampla e sistemática com o estudo e compreensão da criança e de seu desenvolvimento, com suas maneiras de aprender e com a necessidade de uma educação escolarizada que lhe permita amadurecer de modo mais respeitoso.

É nesse sentido que os holofotes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015) se acendem, procurando iluminar a discussão sobre as ações pedagógicas com as crianças, abrindo portas para que os educadores possam refletir que através da linguagem - Capacidade humana realizada sob a forma de signos verbais, gestuais, imagéticos, dentre outros - os sujeitos se constituem, constroem identidades, produzem conhecimento e agem de forma crítica no mundo. Dessa forma, valorizar as diferentes identidades sociais, lendo e apreciando a literatura das culturas tradicional, popular, afro-brasileira, africana, indígena e de outros povos e culturas é um caminho diferenciado que pode ser trilhado tendo como prática pedagógica as escutas e registros das memórias/histórias das próprias crianças.

A linguagem não se reduziu pelo avanço da ciência, da técnica, da tecnologia. Do mesmo modo como jamais se anulou, pela convivência com a linguagem das artes, como desenho, pintura, música, dança, escultura, arquitetura etc, que reafirmada entre nós e pela história da humanidade, ela ainda é o suporte básico (ECO, 2010) para todas as inovações que advieram: rádio, cinema, televisão, vídeo, informática, internet; qualquer que seja a tecnologia utilizada, analógica ou digital.

O texto, a mensagem, a poesia, lá estão, no papel ou nos mais variados suportes, antes de se tornarem imagem, gesto, cor, música, som, silêncio. A vida como organizada em nossas sociedades, não prescinde do escrito; pelo contrário, a escrita a organiza. Em sociedades

complexas como a nossa, organizada pela escrita e em torno dela, mesmo sem dominar seu código, não há como escapar das armadilhas dos textos. Para Certeau (2002), os sujeitos são atravessados pelos sistemas de escritura, o que os obriga a produzirem saídas e táticas capazes de permitir que se movam nos espaços sociais, além de criarem sistemas próprios de significação, passam a apreender e (re) significar outros códigos, presentes em imagens, sinais, símbolos, gestos, sons etc.

Quando se trata da escola, conforme Freire (2005) essas aprendizagens de sentido produzidas na “leitura do mundo” são abandonadas, para que se admita que talvez os sujeitos não saibam, por identificar uma única forma de saber, assim como um único conteúdo do dizer/escrever. Paiva (2009) leva a reflexão de que é possível pensar que não bastam as linguagens que os sujeitos dominam, trançadas no cotidiano de suas vidas; é preciso estarmos atentos a outra, organizadora dos tempos e espaços sociais.

As formas de conhecimento não se esgotam nas oficiais, estabelecidas segundo os interesses das classes dominantes. É ao longo da vida que o sujeito vai amadurecendo linguisticamente, em interação com o universo natural, cultural e social em que vive. Paiva (2009) lembra que a leitura, como ato cultural, não se esgota na educação formal; ideia complementada por Lajolo (2002), que a supõe como modo de conhecimento, que exige uma relação constante com a leitura do mundo.

A necessidade de levar a efeito a leitura do mundo nos remete a pensar as ações pedagógicas que privilegiem a diversidade de linguagem presentes no cotidiano de todas as pessoas, sendo também a linguagem matemática de grande importância nas vivências sociais e no mundo do trabalho. Assim,

[...] as situações sociais de uso da leitura e da escrita que ocorrem em sociedades grafocêntricas demandarão e tenderão a supor a mobilização de conhecimentos diversos, com seus conceitos, seus procedimentos e suas representações. Entre esses conhecimentos, destacam-se aqueles conhecimentos matemáticos identificados com os valores dominantes. Isso porque são justamente esses conhecimentos matemáticos que dão suporte a grande parte das relações sociais que se estabelecem nessas sociedades, em geral, tão apegadas aos argumentos quantitativos quanto o são à expressão escrita (NACARATO, 2013, p.8-9).

Pelo exposto, entendemos que a língua materna e a linguagem matemática possuem semelhante valor no convívio social, escolar e do trabalho, percebendo a “matemática como um sistema de representação da realidade, construído de forma gradativa, ao longo da história, tal como são as línguas” (MACHADO, 1991, p.96); as quais fazem emergir um vasto campo de trabalho pedagógico, partindo de atividades com a leitura e escrita durante os processos de

construção e socialização de conhecimentos matemáticos, aproximando também a literatura do universo matemático.

O encontro com a obra de ficção também pode fazer a criança assumir a condição de observador ativo por excelência, liberando a capacidade de atribuir sentidos aos textos, como aos gestos e à vida. Quando professores trabalham com esses textos e as linguagens que as próprias crianças criam, podem também (re) significar-se em seus afazeres pedagógicos, por se encontrarem diante da necessidade de, criticamente, reverem as propostas pedagógicas dos livros didáticos dos estudantes. Assim, nos territórios da Matemática não é diferente, e nesse sentido, o livro *Aritmética da Emília*, escrito por Monteiro Lobato, em 2009, cumpre um importante papel ao tornar possível o *ensinaraprender* Matemática a partir da literatura, influenciado sobremaneira as ações pedagógicas de muitos professores.

Figura 1: Livro - *Aritmética da Emília*.



Fonte: Acervo dos autores, 2017.

O livro de Lobato, além de inspirar textos acadêmicos, a exemplo da pesquisa de **Adriel Gonçalves de Oliveira**, que em 2015, escreveu a tese *Memórias das Aritméticas da Emília: o ensino de aritmética entre 1920 e 1940*, em 2015, concluindo assim o curso de doutoramento na Universidade Estadual Paulista (UNESP) – *Campus* de Rio Claro, sob a orientação da Profa. Dra. Arlete de Jesus Brito, que inspirou o projeto didático levado a efeito por Torres e Portela em 2015, quando acadêmicas do curso de Pedagogia da UNIR, assim como suas pesquisas de monografia, aqui tomadas como objeto de estudo para nossas reflexões.

A escrita literária não é apenas um sistema de obras que a tradição consagrou, mas vive no dia a dia da instituição de ensino desde a alfabetização, no caso da literatura escrita, com seu caráter polissêmico e lúdico. A vivência com a literatura que fala de si, sem cobranças posteriores, leva ao enriquecimento pessoal dos sujeitos; e a tarefa é mais fácil quando a mediação entre estudantes, e entre eles e professor é feita por esse texto literário, que expressa a vontade de criar; um texto que não responde, mas interroga; cuja obscuridade misteriosa desafia a busca de sentidos.

Considerando que “[...] o caso da interação entre a Matemática e a Língua Materna é absolutamente singular. Ele pode ser caracterizado como uma verdadeira relação de complementaridade, de troca [...]” (MACHADO, 1991, p. 98). Assim, nas ações pedagógicas planejadas e realizadas não podemos perder de vista que a Matemática surge,

[...] desde os primórdios, como um sistema de representação original; apreendê-lo tem o significado de um mapeamento da realidade, como no caso da Língua. Muito mais do que a aprendizagem de técnicas para operar com símbolos, a Matemática relaciona-se de modo visceral com o desenvolvimento da capacidade de interpretar, analisar, sintetizar, significar, transcender o imediatamente sensível, extrapolar, projetar (MACHADO, 1991, p. 96).

Diante da possibilidade de tão vasta aprendizagem e das capacidades de agir e interagir, que podem ser desenvolvidas no âmbito do ensino da Matemática, reforçamos a importante contribuição das pesquisas nessa área, para que sejam levadas a conhecer por maior número possível de professores.

Durante o ano letivo de 2015, **Maria Lessandra Torres** realizou uma pesquisa ação intitulada *Novos caminhos no mundo da matemática através da leitura e escrita de narrativas*, com o objetivo principal de investigar como pode ser trabalhada a leitura e a escrita no ensino de conteúdos matemáticos. Nesse mesmo período, **Maria Vanielly de Lima Honorato Portela**, com os mesmos 25 alunos de uma sala do 5º ano do ensino fundamental de uma escola Pública de Porto Velho - RO, também desenvolveu sua pesquisa monográfica, investigando em que medida os trabalhos em grupos, envolvendo os conteúdos matemáticos, promoviam a aprendizagem e interação entre os alunos, e durante as ações pedagógicas puderam realizar a coleta dos dados empíricos, através de observações durante as aulas, conversas informais com os alunos, anotações em seus diários de campo e questionários respondidos pela professora e os alunos.

Um projeto didático foi levado à prática pelas pesquisadoras Torres e Portela, a partir da leitura e da escrita de narrativas elaboradas pelos sujeitos, abordando conteúdos matemáticos e proporcionando a vivência das multimídias no trabalho em grupo, sendo os objetivos:

- Conhecer um breve histórico da Matemática e seus algoritmos;
- Reconhecer a Matemática no dia-a-dia, sua importância e seu uso em sociedade;
- Compreender o gênero textual “narrativa” e produzir narrativas;
- Criar um *blog* da turma para divulgar as informações das narrativas.

A “Aritmética da Emília” (LOBATO, 2009), por configurar-se como “[...] uma literatura de caráter nacional, original, que pretendia registrar a realidade, [...] num misto de fantasia e

realismo, e que fosse capaz também de instruir [...]” (GERALDI, 2001, p.84), foi referência durante o primeiro semestre de 2015 para realização das ações pedagógicas:

Narrativas divertidas e cheias de aventuras dos números e símbolos matemáticos, com explicações das quatro operações de maneira clara e inédita diretamente do maravilhoso país da Aritmética para a sala de aula. Sem dúvida uma leitura que agradou tanto aos alunos quanto a nós, que a cada texto lido também viajávamos ao país da Aritmética, tão bem descrito pelo autor (TORRES, 2015, p.33).

Tal riqueza de informações matemáticas associada à leveza da literatura nos leva a leitura de textos literários, o que para Nacarato (2011) proporciona aos alunos perceber uma relação entre a leitura e os conteúdos matemáticos. A partir desta constatação, para o segundo semestre de 2015, Torres e Portela planejaram atividades matemáticas em grupo, tendo como suporte literário, as lendas escritas pelo autor Júlio César de Melo e Sousa, mais conhecido pelo pseudônimo Malba Tahan - escritor e matemático brasileiro, na verdade, um dos maiores divulgadores da matemática ensinada e aprendida de forma **lúdica, literária e narrativa** - citado por Monteiro Lobato nos capítulos finais de Aritmética da Emília.

Malba Tahan investigou a importância dos livros paradidáticos para o ensino da Matemática, e em seu trabalho destacou que esse tipo de leitura demonstra que “a Matemática pode ser ensinada por meio de nossa capacidade imaginativa e criativa de contar histórias” (NACARATO, 2011, p.103). “Por ter alto valor no desenvolvimento da inteligência e do raciocínio, é a Matemática um dos caminhos mais seguros, por onde podemos levar o homem a sentir o poder do pensamento, a mágica do espírito” (TAHAN, 2015, p.63). Por concordarem com o pensamento do autor, para a continuidade do projeto didático, foram levadas ao conhecimento dos alunos, lendas presentes em duas obras de Malba Tahan: O Homem que Calculava (2015) e Matemática Divertida e Curiosa (2001).



Fonte: Acervo dos autores, 2016.

Com as lendas de Malba Tahan, os alunos foram instigados a viajar a lugares distantes e conheceram situações problemas através das histórias de suas personagens, e ao mesmo tempo fizeram comparações com situações reais vivenciadas em sala de aula; alguns perceberam lições

de vida e de convivência com o outro. As lendas foram trabalhadas individualmente e em grupos, e antes disto, foi orientado como fazer uma lenda, em observância as suas características, e as dúvidas, esclarecidas coletivamente.

Depois da leitura, conversávamos, passávamos atividades de matemática e das leituras de Malba Tahan, suas escritas continham situações problemas e sua resolução, o autor conseguia de maneira simples respondê-las, explicando passo a passo como chegou à resposta (PORTELA, 2015, p.28).

Da mesma forma, através de suas próprias narrativas, os alunos do 5º ano recordaram e elegeram estratégias na resolução das atividades desenvolvidas em sala de aula, apreendendo significados, consolidando conhecimentos - que sabemos primordiais - para o futuro desses alunos, na escola, e em todos os âmbitos de suas vidas. Um exemplo muito interessante da construção de conhecimentos é o texto a seguir:

Lenda da Criação do Mundo:

Existia um Deus que não sabia fazer a terra, se fazia quadrada ou triangular ou redonda. Como tinha poderes, Deus inventou uma coisa muito boa, ele inventou a Matemática. E calculado e multiplicando fez a terra redonda e viu que era bom. Só que não havia ninguém, então ele usou seu poder chamado Ciências para saber como fazer um ser humano e também os animais e plantas. Criou mais um poder chamado Geografia para fazer as regiões e também o oxigênio para o ser humano respirar. Fez também um poder chamado Português, pois não sabia que nome ia dar aos animais e aos outros países (Aluno do 5º ano do Ensino Fundamental, 2015).

Entendemos que a lenda da criação do mundo nos remete à importância de realizar o ensino de Matemática permeado por outros elementos e metodologias, a exemplo da literatura, sendo que alguns estudos de Nacarato (2005) nos ajudam a refletir sobre a ampliação dos repertórios textuais que também auxiliam na aprendizagem da Matemática.

O trabalho [...] teve muitos pontos positivos para a turma, me ajudou em muitos momentos, em facilitar, esclarecer e ampliar o conhecimento de meus alunos sobre a matemática e suas contextualizações, pois no dia a dia, nós professores temos que ministrar conteúdos e mais conteúdos, e esquecemo-nos de tornar mais atrativo o ensino da matemática (Professora do 5º ano do Ensino Fundamental, 2015).

A partir do relato da professora, percebemos que é possível fazer um trabalho pedagógico no âmbito do *ensinaraprender* Matemática que seja mais atrativo e construtivo, ao proporcionar aprendizagens contextualizadas em processo de interação entre as diversas áreas do conhecimento e entre os alunos, o que pode nos aproximar das reflexões de Freire (2005) que dizem respeito à relação dialógica nas ações pedagógicas.

Com o passar dos dias percebíamos que não era mais tão difícil, para os alunos, assimilarem as principais operações, e nem a matemática interpretada. Fizemos narrativas em grupos e jogos com a adição, subtração, multiplicação e divisão, com os alunos unidos, o grupo participativo nos trabalhos (PORTELA; TORRES, 2015).

Os trabalhos em grupos realizados a partir da literatura, das lendas e jogos promoveram a ampliação de conhecimentos e envolvimento com a Matemática que está em todos os lugares, o

que possibilitou a ressignificação dos textos realizados pelos próprios estudantes, no esforço em se pensar a capacidade de cada professor, de criação e recriação, e segundo Zeichner (1993) no contato direto com a realidade dos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico. Olhando assim, quem sabe, um trecho de escrita poética nos inspire a dar conta desse protagonismo infantil: “E se, esquecida a senha, tentares abrir a janela, te vira, meu filho, [...] Te vira para mim, que eu te estenderei a mão [...]” (CAPPARELLI, 2015, p.93). Tal afirmação nos leva a lembrar da importância de manter uma relação dialógica no ambiente de aprendizagem, considerando as construções individuais e coletivas de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos bibliográficos e o projeto didático realizado pelas pesquisadoras Torres e Portela, a partir da leitura de narrativas envolvendo conteúdos matemáticos, assim como a escrita de narrativas matemáticas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, demonstrou o potencial do trabalho pedagógico com narrativas para a aprendizagem matemática.

Tomando por ponto de partida a “Aritmética da Emília” e algumas lendas de Malba Tanhan - desenvolvendo atividades individuais e coletivas - com a leitura e escrita de lendas que envolviam conteúdos matemáticos, foi notória a elaboração de novos saberes, a exemplo da “Lenda da criação do mundo” e de outras narrativas escritas, bem como da aprendizagem de conteúdos matemáticos. Ademais, reafirma-se, que no âmbito do *ensinaraprender* foi percebida uma diversidade de possibilidades para tornar a matemática mais atrativa e criativa.

REFERÊNCIAS:

- ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- CAPPARELLI, Sérgio. **111 poemas para crianças**. Rio de Janeiro: L&PM, 2015.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis, Ed. Vozes, 2002.
- CHARTIER, Roger. **Formas e sentido - Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ECO, Umberto. “**Eletrônicos duram dez anos**”. Estadão de São Paulo, 13/03/2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/>> Acesso em: 17 ago. 2016.

FIorentini, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo. **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para a sua construção**. Disponível em: <www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/2007v7n1a13.pdf> Acesso em: 17 ago. 2016.

GERALDI, W. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. 1999. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

LOBATO, Monteiro. **Aritmética da Emília**. Ilustrações Osnei e Hector Gomez. Edição Comentada. São Paulo: Globo, 2009.

MACHADO, Nilson José. **A Matemática e Língua Materna**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2010

NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (orgs.). **Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas na educação matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

NACARATO, Adair Mendes. **A Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Tecendo fios do ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autentica: 2011.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.

PESSOA, Fernando. **Poesia Completa de Alberto Caetano**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2005.

PORTELA, Maria Vanielly de Lima Honorato. **Trabalho em grupo no âmbito do PIBID: Matemática com interação e aprendizagem**. Monografia (licenciatura em Pedagogia). 54f. Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 2015.

TAHAN, Malba. **O Homem que calculava**. Edição Comemorativa. Rio de Janeiro: Record, 2015.

_____. **Matemática divertida e curiosa**. 15.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

TORRES, Maria Lessandra. **Novos caminhos no mundo da matemática através da leitura e escrita de narrativas**. Monografia (licenciatura em Pedagogia). 68f. Universidade Federal de Rondônia (UNIR), 2015.

CAPÍTULO 5

O BRINCAR COMO RECURSO DIDÁTICO METODOLÓGICO PARA AS AULAS DE FISILOGIA DO EXERCÍCIO: APRESENTAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Anna Carolina Monteiro de Sá
Leonardo Augusto Mendes Pires Melo
Wolney Damaso
Yara Lopes Andrade
Camila Cristina Fonseca Bicalho
Moisés Vieira de Carvalho
Luiz Alexandre Medrado de Barcellos
Juliana Bohnen Guimarães

RESUMO

Este material tem como proposta apresentar um relato de experiências da elaboração de uma sequência didática que utiliza o brincar como ferramenta metodológica no ensino da Fisiologia do Exercício. A proposta da sequência didática foi construída a partir de discussões durante as aulas da disciplina Fisiologia do Exercício do curso de Licenciatura em Educação Física da UEMG, unidade Ibité, realizadas no segundo semestre de 2021. Todas as ações, até a finalização da sequência didática, foram realizadas de maneira participativa e coletiva entre os autores. As atividades propostas na sequência didática serão realizadas durante duas aulas de 50 minutos cada e priorizarão o conteúdo da fisiologia cardiovascular. Para a sequência didática foi escolhido o público-alvo de crianças do 2º ao 4º ano do ensino fundamental. Na primeira aula foi proposta a realização de uma roda de conversa inicial com perguntas sobre o coração e a circulação sanguínea. Em seguida, com materiais reciclados, será confeccionado o brinquedo “vai e vem” com a finalidade de apresentar a dinâmica de propulsão cardíaca e tempo de diástole e sístole entre as câmaras cardíacas. Na aula seguinte, a proposta é que as crianças aprendam a medir a frequência cardíaca e realizem a brincadeira “Batatinha 1,2,3”, com mudança de ritmo a partir de orientação musical pré-determinada. Após cada ritmo selecionado a frequência cardíaca será contabilizada. Ao final, haverá uma roda de conversa para discussão dos resultados da aula. Este estudo propõe a elaboração de uma sequência didática que utilize o brincar para a orientação de discussões sobre o sistema fisiológico cardiovascular durante as aulas de Educação Física, o que pode ampliar as experiências e possibilidades de intervenção e conexões de conteúdos no ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Fisiologia; Educação Física; Sistema cardiovascular; Aprendizagem; Brincadeira.

INTRODUÇÃO

Os documentos normativos para as aulas de Educação Física escolar apresentam discussões norteadoras que consideram o processo formativo para cidadania, numa visão integrativa de conhecimento, com abordagens sobre o indivíduo físico, social e cultural. Nessa perspectiva, a compreensão de conteúdos fisiológicos que contribuam para as temáticas exigidas

nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como corpo, saúde, sexualidade e higiene, e também demandados pelo contexto social, se faz necessária.

A inserção da fisiologia do exercício nas aulas de Educação Física escolar proporciona não somente o aprendizado de conteúdos específicos biológicos, como também promove a compreensão de “o conjunto de propriedades do organismo que se revelam no processo de sua interação com o meio ambiente” (FORJAZ; TRICOLI, 2011). Essa abordagem torna-se relevante, pois possibilita o entendimento da relação entre atividade física e saúde, promovendo a conscientização e a visão crítica sobre questões cotidianas.

Dentro da fisiologia do exercício, a temática sobre o sistema cardiovascular se destaca pela dinâmica de fornecimento de nutrientes e oxigênio às células do organismo, a partir do bombeamento do sangue pelo coração. Isto auxilia para uma visão integrada do funcionamento corporal, além de também possibilitar o entendimento de processos patológicos, a exemplo da hipertensão arterial e seus interferentes.

O ensino da fisiologia do exercício nas aulas de Educação Física escolar pode ser considerado um desafio, o qual exige criatividade e contextualização, uma vez que trata de grande quantidade de conteúdos físico-químicos relacionados ao funcionamento orgânico que, em sua maioria, além de complexos, exigem diferentes instrumentos para mensuração de variáveis não visualizadas a olho nu (MORAIS; PAIVA 2007). Além disso, os conteúdos são ministrados de forma descontextualizada, fragmentada e com excesso de vocabulário biológico, priorizando a memorização.

Considerando a Educação Física escolar podemos associar a disciplina ao corpo em movimento, aos esportes, aos jogos e brincadeiras, entre tantas outras práticas corporais. Os jogos e as brincadeiras, além de representarem questões culturais e formas de expressão, permitem a resolução de problemas, a capacidade de abstração, o pensamento lógico, o exercício das linguagens e a formação de conceitos (MIRANDA, 2001). Como instrumento metodológico, os jogos e brincadeiras podem proporcionar uma abordagem do conteúdo de forma lúdica e interativa, com consequências positivas no processo ensino aprendizagem.

Diante do exposto, o objetivo do trabalho foi a elaboração de uma sequência didática com o uso de jogos e brincadeiras como recurso metodológico para a inserção do conteúdo de fisiologia do exercício cardiovascular nas aulas de Educação Física escolar.

MÉTODO

Elaboração da sequência didática

A sequência didática foi construída a partir de discussões durante as aulas da disciplina Fisiologia do Exercício do curso de Licenciatura em Educação Física da UEMG, unidade Ibirité, realizadas no segundo semestre de 2021. Todas as ações, até a finalização da sequência didática, foram realizadas de maneira participativa e coletiva entre os autores.

Além das ações síncronas, um aplicativo de mensagens foi utilizado para facilitar a comunicação entre os autores na construção da proposta. Como método para a elaboração da sequência didática seguiu-se etapas interligadas: Etapa 1: Idealização da temática para atividade a ser elaborada; Etapa 2: Identificação de subtemas necessários para a compreensão e montagem da proposta – nessa fase foram identificados os descritores de busca “fisiologia do exercício”, “sequência didática”, “jogos e brincadeiras”, “relato de experiência”. Etapa 3: Busca bibliográfica – a base de dados bibliográficos “google acadêmico” na versão português foi utilizada para seleção de artigos. Os descritores escolhidos na etapa 2 foram usados isoladamente ou em combinação para a busca. A partir do título de artigos de interesse, o documento foi compartilhado e então mantido ou não para o estudo na íntegra e uso na parte teórica. Dez artigos foram selecionados para auxílio na criação da sequência didática; Etapa 4: Escrita da sequência didática e relato de experiências – a escrita foi realizada de maneira conjunta e participativa a partir da criação de documento em software de compartilhamento de arquivos online; Etapa 5: Avaliação da atividade elaborada e reflexão sobre o processo formativo na disciplina Fisiologia do Exercício para escrita do relato de experiências.

Relato de experiência relativa a elaboração da sequência didática

Cada discente descreveu um relato individual sobre sua percepção relativo a formação pessoal e acadêmica e conhecimentos agregados com a realização da proposta. Os relatos dos discentes foram transcritos na íntegra e salvos no formato .txt. O documento foi importado para o Software IRAMUTEQ Versão 0.7 alpha2 (RATINAUD, 2009) para criação de esquema de similitude e nuvem de palavras. A análise de similitude baseia-se na teoria dos grafos (MARCHAND; RATINAUD, 2012) e é utilizada frequentemente por pesquisadores das representações sociais (cognição social). Possibilita identificar as ocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura da representação. A “nuvem de palavras” consiste no agrupamento das palavras e as

organiza graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente interessante (RATINAUD, 2009).

RESULTADOS

Como resultados o presente trabalho apresenta a sequência didática elaborada e os relatos de experiência dos autores estudantes da disciplina Fisiologia do Exercício do curso de Educação Física – Unidade Ibitité.

Sequência didática: As atividades propostas na sequência didática serão realizadas durante duas aulas de 00:50 minutos cada e priorizarão o conteúdo da fisiologia cardiovascular. O público-alvo são crianças do 2º ao 4º ano do ensino fundamental, com idade média entre 8 e 10 anos. A escolha do ensino fundamental se deve aos estudantes já apresentarem algum grau de conhecimento prévio biológico decorrente do ensino de Ciências, segundo os documentos normativos.

Na primeira aula foi proposta a realização de uma roda de conversa inicial com perguntas básicas sobre o coração e a circulação sanguínea. Essa etapa é importante para que possamos compreender de onde iniciar o conteúdo. Essa breve argumentação terá duração de 5 a 10 minutos. Em seguida, com materiais reciclados (fita adesiva colorida, 2 garrafas pets, corda de varal), será confeccionado o brinquedo “vai e vem” com a finalidade de apresentar a dinâmica de propulsão cardíaca e tempo de diástole e sístole entre as câmaras cardíacas. Cada estudante fará seu brinquedo “vai e vem cardiovascular”, entretanto para seu funcionamento são necessárias duas crianças, uma de cada lado das cordas. Na dinâmica será explicado que o coração executa uma força propulsora para bombear o sangue para os diferentes tecidos do corpo. Quando uma criança propulsiona o “vai e vem cardiovascular”, de maneira análoga, estará realizando a sístole cardíaca. Já, aquela criança que aguarda o brinquedo chegar ao seu lado, analogamente, chamaremos de diástole, remetendo ao tempo de enchimento das câmaras cardíacas. Na brincadeira ainda poderemos fazer menção às complicações cardíacas de descompassos entre sístole e diástole, interrompendo o fluxo e gerando colapsos cardiovasculares como o enfarto.

Na aula seguinte, as crianças aprenderão a medir a frequência cardíaca por meio da pulsação. Com os dedos indicador e médio, a criança deverá sentir a pulsação na tabaqueira anatômica, também conhecida como fossa radial, ou na região do pescoço próximo a artéria carótida. Após a identificação de pulsação, a criança deverá contar quantas pulsações são sentidas durante o período de 15 segundos. O valor encontrado deverá ser multiplicado por quatro indicando assim, quantos batimentos resultam em um minuto. Em seguida, para que as crianças

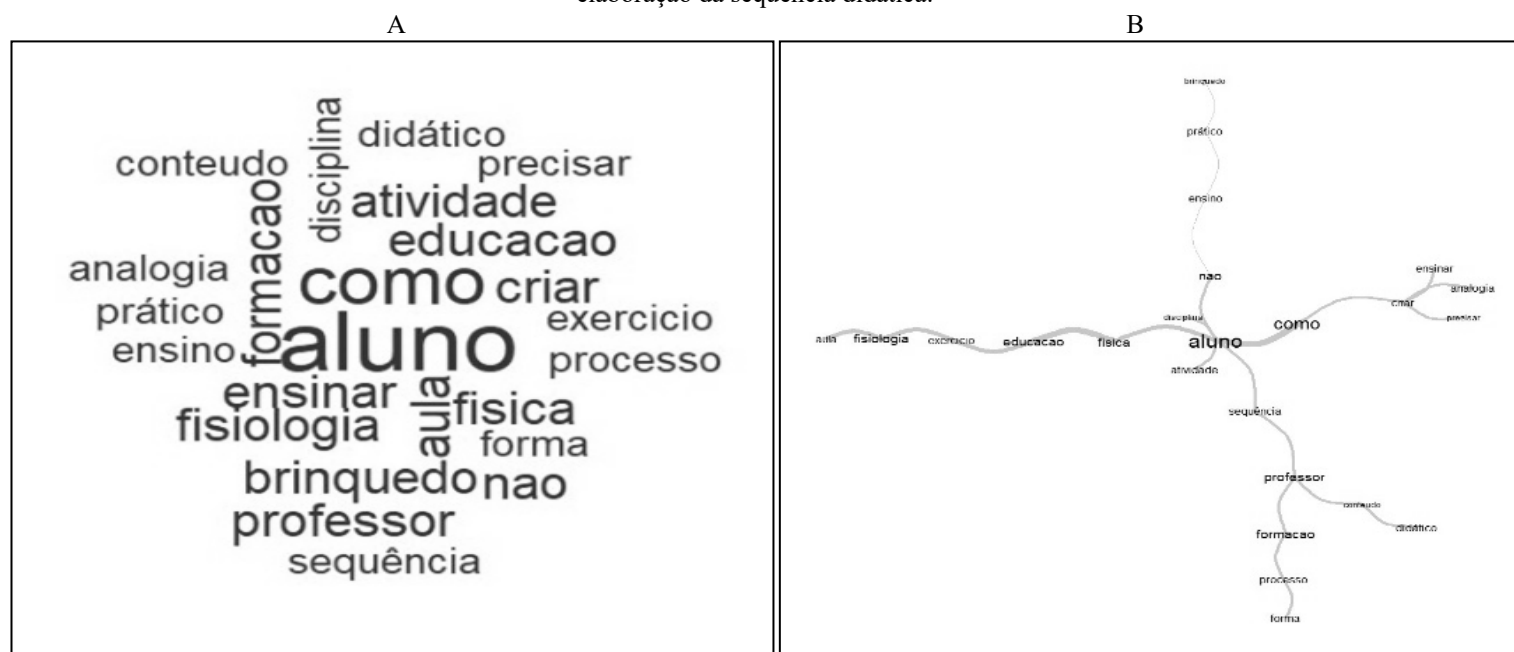
compreendam que o sistema cardiovascular responde às diferentes demandas de intensidade do exercício será apresentada a brincadeira “Batatinha frita 1,2,3”, com mudança de ritmo a partir de orientação musical pré-determinada. Resumidamente, a brincadeira acontece da seguinte forma: uma das crianças, “o chefe do grupo” ficará de costas para os demais participantes e diz: “Batatinha frita 1,2,3”. O grupo de crianças deverá avançar para chegar até o “chefe” antes de ele se virar para eles. Caso contrário todos deverão ficar imóveis como estátuas. Haverá uma música com ritmo pré-determinado que ditará a velocidade/ritmo com que as crianças, subjetivamente, deverão realizar o movimento para avançar até o “chefe”. Caso nenhuma criança alcance o “chefe”, o procedimento será realizado novamente. No momento em que as crianças estiverem paradas aguardando o comando do “chefe”, será solicitado que observem como a pulsação reagiu após o movimento. A ideia é fazer com que a criança seja capaz de perceber as mudanças de ritmo cardíaco, a partir das demandas de velocidades/ritmos impostas pela brincadeira.

Nos 10 minutos finais da aula, haverá uma conversa com discussão livre sobre os resultados de pulsação e percepções das crianças sobre a temática.

Construção da sequência didática: O presente trabalho também apresenta em seus resultados a análise de similitude a partir dos trechos individuais, transcritos na íntegra, dos relatos de experiências dos estudantes da disciplina Fisiologia do Exercício durante a elaboração da atividade sequência didática “Como abordar a Fisiologia do Exercício nas aulas de Educação Física escolar”.

Os dados apresentam na figura 1A a construção da “nuvem de palavras”. Nessa análise o tamanho da fonte da palavra, bem como sua localização indica a relevância e número de vezes em que foi empregada durante o discurso dos trechos individuais. Já na figura 1B é demonstrado o resultado por meio da construção de uma “árvore de palavras” com ramificações a partir da relação existente entre elas.

Figura 1: Análise qualitativa dos relatos de experiência dos estudantes de Educação Física que atuaram na elaboração da sequência didática.



Nota: Em A é apresentada a “nuvem de palavras” e em B a “árvore de palavras”, ambas construídas por meio da inserção de trecho na íntegra, considerando somente as palavras ativas nas respostas do relato de experiência dos estudantes de graduação do curso de Educação Física a partir da elaboração da proposta de sequência didática. (Dados produzidos pelos autores)

Em ambas figuras, A e B, mostram o aluno como o foco de importância no processo de formação da disciplina em questão e também no processo do ensinar. Cabe mencionar que a preocupação com a busca por uma atividade educativa com o uso do brinquedo esteve atrelada à centralização do ensino e ao processo formador do aluno. Essa questão representa uma tentativa de trazer algo análogo à vivência para a contextualização do conteúdo, proporcionando um caráter prático e didático.

O professor é mencionado, por meio de análise visual de sua rede conectiva, na “arvore de palavras” como um integrador e representa função importante nas escolhas didáticas pedagógica para abordagem de conteúdo, sendo esse capaz de orientar e decidir sobre o processo formador do aluno. A abordagem de ensino escolhida utilizando a sequência didática e o uso do brinquedo auxilia o processo ensino-aprendizagem na elaboração prática, expressa novas experiências, além de criar situações que ampliam o acesso à alfabetização de conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração de uma sequência didática que utilize o brincar para a orientação de discussões sobre o sistema fisiológico cardiovascular durante as aulas de Educação Física amplia a possibilidade de intervenção e conexões de conteúdos no ensino fundamental. As atividades desenvolvidas no presente trabalho corroboram com as metas estipuladas nos documentos

normativos do ensino fundamental, além dos PCNs para a Educação Física, as quais propõem incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, além de incentivar e valorizar conteúdos que remetam à integralidade do indivíduo para a cidadania.

Como crítica percebemos que a respeito da atividade proposta, as conclusões e a aprendizagem de cada estudante podem variar de acordo com a idade e principalmente com os conhecimentos prévios relativo à temática. Sugere-se que possa ser inserido na sequência didática a abordagem explicativa junto ao conteúdo da de Ciências como forma de abordagem e parceria disciplinar.

REFERÊNCIAS:

FORJAZ, C.L.M.; TRICOLI, V. A fisiologia em educação física e esporte. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v.25, 2011.

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

MARCHAND, Pascal; RATINAUD, Pierre. L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT*, v.2012, p.687-699, 2012.

MIRANDA, S. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. In: *Ciência Hoje*, v.28, p. 64-66, 2001.

RATINAUD, P. IRAMUTEQ: *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* [Computer software], 2009. Retrieved from <http://www.iramuteq.org>.

SEIXAS, M.R.N; TORRES, C.I.O; SOUZA, P.D.F.B; ALMEIDA, L.M. O ensino dos sistemas fisiológicos por meio de uma abordagem integradora: um enfoque na interdisciplinaridade. *Brazilian Journal Development.*, v.5, n.6, p.4609-4621, jun, 2019.

CAPÍTULO 6

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: AÇÕES NO PROGRAMA VEREDAS FORMATIVAS

**Maria Sílvia Bacila
Oséias Santos de Oliveira**

RESUMO

O texto objetiva analisar as ações promovidas com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil ingressantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (Paraná/Brasil), no período de 2019 a 2021. A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba operacionaliza o Programa Veredas Formativas, oportunizando a participação dos sujeitos da educação em ações que contribuem para o seu desenvolvimento profissional. O Curso para Professores Iniciantes da Educação Infantil é ofertado aos docentes contratados que passam por formação específica, em momento anterior a estreia em sala de aula, que abrange temáticas relacionadas às suas atribuições profissionais e às articulações pedagógicas e administrativas vinculadas ao trabalho docente, bem como ao reconhecimento da legislação e ampliação cultural. A abordagem qualitativa tem sua estrutura definida em uma pesquisa descritiva, se pauta por uma análise bibliográfica e documental, sendo revisitados autores que discutem a temática do desenvolvimento profissional docente como Marcelo (1999), Marcelo e Vaillant (2009; 2012), Tardif (2009), Imbernón (2010), André (2018) dentre outros e, também, os documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC (CURITIBA, 2020), o Programa Veredas Formativas (CURITIBA, 2021), entre outros. Considera-se que a proposta de desenvolvimento profissional em análise é efetiva pois os docentes iniciantes têm a oportunidade de ampliar: a) o conhecimento sobre a proposta pedagógica da Educação Infantil; b) a compreensão dos aspectos administrativos e organizativos do cotidiano de atuação e c) o seu repertório cultural e pessoal.

PALAVRAS-CHAVES: Políticas Educacionais; Desenvolvimento Profissional Docente; Inserção à Docência; Professor de Educação Infantil; Programa Veredas Formativas.

INTRODUÇÃO

A inserção à docência, em qualquer nível ou etapa de ensino, é sempre um momento desafiador, onde o profissional necessita de aportes institucionais, pedagógicos e pessoais que se constituirão em bases para o seu fazer profissional. Notadamente, a inserção docente na Educação Infantil traz consigo algumas singularidades, próprias da especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças, na primeira infância, o que passa a requerer ações formativas que contribuam no desenvolvimento dos profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica.

O presente texto objetiva analisar as ações promovidas com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil ingressantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (Paraná/Brasil), no período de 2019 a 2021. A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME/Curitiba) estruturou e desenvolveu, desde 2018, o Programa Veredas Formativas, que impulsiona as ações voltadas ao desenvolvimento profissional na rede municipal de ensino, oportunizando a participação dos docentes e demais profissionais técnico-administrativos em cursos, palestras, oficinas, workshops, ampliação cultural e outras ações singulares.

A partir de 2019 todos os professores de Educação Infantil contratados para atuação na rede municipal de ensino de Curitiba participam de um curso específico, programado com 24 horas. Esta formação é voltada aos professores iniciantes e abrange temáticas relacionadas às suas atribuições profissionais e às articulações pedagógicas e administrativas vinculadas ao trabalho docente. O curso oportuniza os aportes iniciais para a inserção do docente no contexto da educação pública municipal e, a partir dele, são elencadas as demais possibilidades de desenvolvimento profissional docente, integradas ao Programa Veredas Formativas, de modo que cada profissional da rede curitibana de ensino escolha como fazer a formação continuada.

O intento desta produção, ao voltar-se para as ações formativas dos professores iniciantes na Educação Infantil, explora as possibilidades e potencialidades de um programa institucional como aporte para o desenvolvimento profissional e pessoal destes profissionais.

CAMINHADA METODOLÓGICA

A pesquisa realizada se calca em uma abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 2006) com objetivo descritivo, pois visa descrever as características da formação de professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba assumindo a forma de levantamento, o que implica em analisar os processos formativos do professor de Educação Infantil, ingressantes entre os anos de 2019 e 2021, com o recorte da etapa de inserção profissional nesta rede.

Em um estudo de natureza descritiva se requer do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar, uma vez que este tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 2006). Na visão de Gil (2017), neste tipo de estudo se busca efetivar uma análise em profundidade de modo a descrever, classificar e interpretar o objeto estudado.

A estratégia de coleta de informações pauta-se em análise documental. As condições de uso dos documentos a serem analisados, como orientam as prerrogativas da estratégia, são originais, livres de análises preliminares, quando se mantém o foco no documento, sem perder de

vista o contexto em que o documento foi elaborado (FLICK, 2009). O cenário no qual os documentos foram elaborados fez parte desta investigação, pois concebe o repertório do processo de desenvolvimento dos profissionais no Programa Veredas Formativas proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e documentos oficiais do Ministério da Educação, que integram a base legislativa brasileira, no tocante ao currículo e organização da etapa da Educação Infantil.

O referencial teórico tem sustentação em autores que discutem a temática do desenvolvimento profissional docente, que são revisados com vistas ao alargamento deste conceito, tais como Marcelo (1999), Marcelo e Vaillant (2009; 2012), Tardif (2009), Imbernón (2010), André (2018) entre outros. Ressalta-se a temática de desenvolvimento profissional docente com o recorte na inserção profissional.

Ainda, são considerados os documentos produzidos no contexto da educação brasileira e que instituem, em amplitude nacional, as orientações para a organização da Educação Infantil, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e, em contexto local, o documento intitulado Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC (CURITIBA, 2020), entre outros.

A partir dos pressupostos teóricos e da base legal é explorada a proposta do Curso para Professores Iniciais da Educação Infantil, atrelado ao Programa Veredas Formativas, como elemento propulsor do desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Infantil que ingressam na rede municipal de ensino de Curitiba.

RESULTADOS

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba conta com 525 equipamentos, distribuídos em Escolas de Ensino Fundamental, Escolas Especiais, Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializados (CMAEEs), Unidades Educacionais Integrais (UEIs), Centros de Desenvolvimento Profissionais (CDPs), Universidade Livre do Professor (UNILIVRE), Núcleos Regionais de Educação, Faróis do Saber e Inovação, Bibliotecas Especializadas, e demais espaços administrativos. Também integram a rede municipal os 230 Centros Municipais de Educação Infantil.

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba atende 140.883 crianças e estudantes e para a garantia educacional dispõe de 16.284 servidores, sendo que destes 4.578 são Professores de Educação Infantil, atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil. Além da rede própria, o município de Curitiba conta com 93 Centros de Educação Infantil Contratados (CEIs

Contratados) para atendimento de vagas públicas nas etapas de creche e pré-escola. O total de atendimento na Educação Infantil, considerando CMEIs, CEIs Contratados e Escolas chega a 49.429 matrículas.

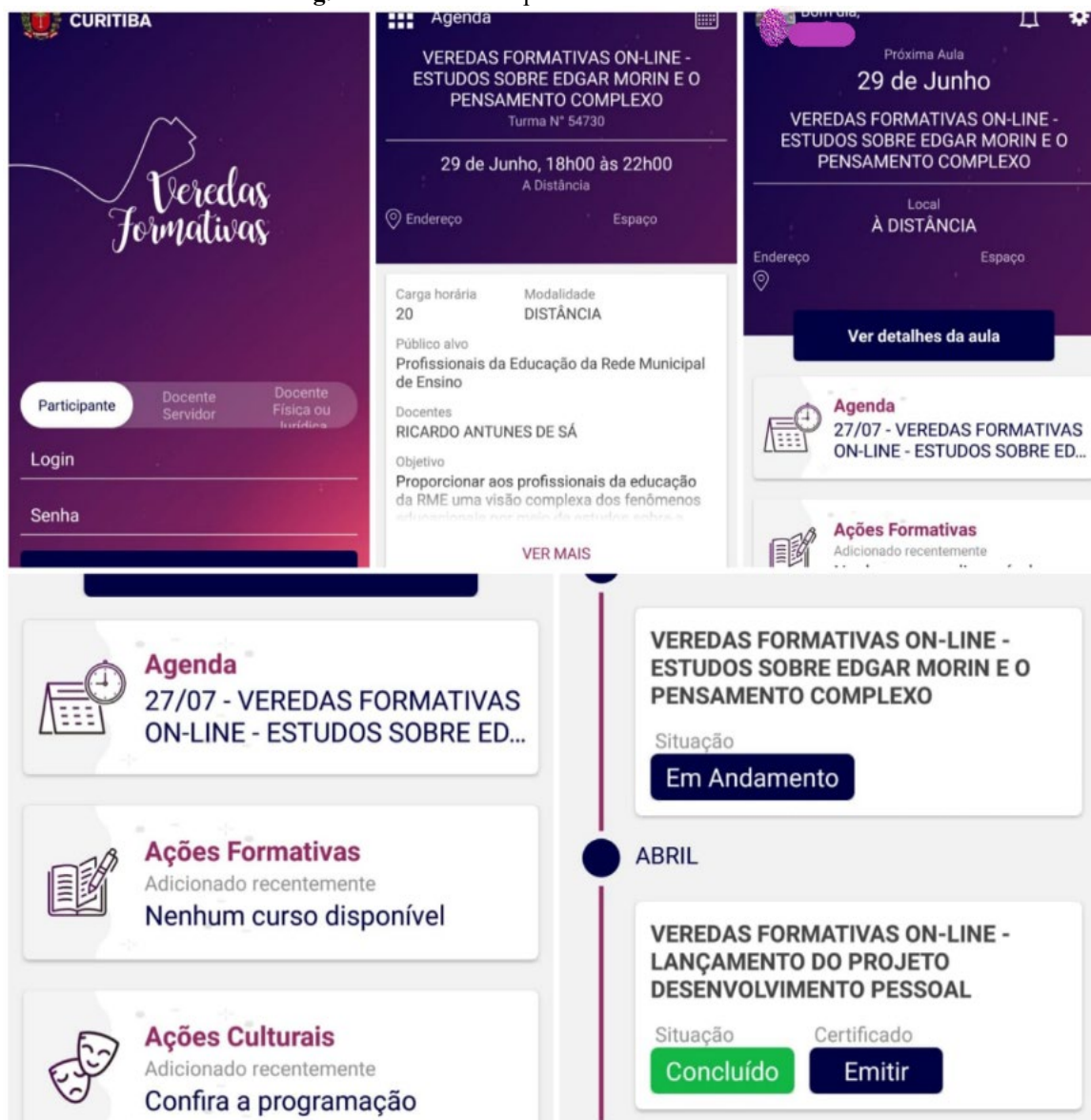
Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n. 9.394/1996, em específico em seu art. 62, a formação dos profissionais da educação é premissa fundamental para a consecução dos objetivos educacionais. Para além da formação inicial, em nível superior, admitindo-se a formação em nível médio para atuação na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a legislação brasileira prevê a formação continuada como mecanismo indispensável para valorização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação. Conforme previsto no § 1º do Art. 62 da LDB, cabe à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios, atuarem em regime de colaboração com vistas a promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério (BRASIL, 1996).

Em atendimento a este preceito legal, a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba promove a formação continuada dos profissionais da educação articulada ao Programa Veredas Formativas, que foi discutido e formatado, em 2017, após ampla pesquisa realizada com todos os profissionais, na qual estes manifestaram os temas de interesse para compor a programação formativa.

O Programa Veredas Formativas visa o desenvolvimento profissional de todos os servidores lotados na SME/Curitiba e também é aberto à participação da comunidade, quando se constata o interesse de estudantes de cursos de magistério e cursos universitários, pais, profissionais da educação das redes estadual e privada, entre outros profissionais.

A oferta de desenvolvimento profissional, configurada em ações formativas como palestras, encontros, cursos, oficinas, workshops, momentos culturais, e outras iniciativas são propostas a cada ano, com ampla divulgação aos profissionais da SME/Curitiba, que contam com o Aplicativo Veredas Formativas, para visualização das oportunidades de desenvolvimento profissional disponíveis, bem como para a efetivação de inscrições, agendamentos de formações de seu interesse, acompanhamento e certificação das formações concluídas. O aplicativo também possibilita que o participante confirme presença, de modo on-line, nas formações ofertadas. A interface do Aplicativo Veredas Formativas é apresentada, conforme Fig. 1:

Fig. 1 – Interface do Aplicativo Veredas Formativas



Fonte: Aplicativo Veredas Formativas (SME/CURITIBA, 2021).

As oportunidades de desenvolvimento profissional, vinculadas ao Programa Veredas Formativas, no período entre 2018 e 2021, podem ser visualizadas, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Programa Veredas Formativas (oferta de vagas, inscritos e concluintes no período de 2018-2021)

| Ano | Oferta Vagas Ações Formativas | Inscritos | Concluintes |
|--------------|----------------------------------|------------------|-------------------|
| 2018 | 131.231 | 96.045 | 74.687 |
| 2019 | 145.944 | 105.122 | 85.185 |
| 2020 | 259.348 | 223.512 | 211.554 |
| 2021 | 150.000 | 74.738 * | ** |
| Total | 686.523 | 499.417 * | 371.426 ** |

Fonte: Departamento de Desenvolvimento Profissional - Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (2021).

* Inscrições em andamento (totalizador referente a maio/2021)

** Dados dos Concluintes em processamento

O Curso para Professores Iniciais da Educação Infantil está inserido na política de desenvolvimento profissional da rede de ensino de Curitiba sendo que, desde 2019, o curso foi ofertado em 19 edições, tendo como público-alvo os professores iniciantes na Educação Infantil.

Além dos profissionais admitidos a partir da aprovação em concurso público, a Administração Municipal de Curitiba, efetivou, por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS), a contratação temporária de agentes públicos para o exercício da função pública de Professor de Educação Infantil (PEI), sendo que no total 904 profissionais foram contratados entre janeiro de 2019 e maio de 2021. As ofertas do curso foram realizadas concomitantemente às contratações, sendo que o número de participantes, por ano, é apresentado conforme Tabela 2:

Tabela 2 – Quantitativo de Professores de Educação Infantil (PEI) contratados no período entre janeiro/2019 e maio/2021 e participantes do Curso para Professores Iniciais da Educação Infantil

| ANO | Professores de Educação Infantil Contratados - SME/Curitiba (chamamento concurso e contratação PSS) e participantes do Curso |
|--------------|--|
| 2019 | 252 |
| 2020 | 571 |
| 2021 | 81 |
| Total | 904 |

Fonte: Núcleo de Gestão de Pessoal da SME – NGPE (2021).

A proposta do Curso para Professores Iniciais na Educação Infantil, articulada ao Programa Veredas Formativas, foi estruturada, conforme descrito no Quadro 01:

Quadro 1 – Programa do Curso para Professores Iniciais na Educação Infantil

| Encontro | Programação |
|--------------------------|--|
| 1º Encontro (4 horas) | <ul style="list-style-type: none"> • Momento Cultural • Atribuições dos Professores de Educação Infantil |
| 2º Encontro (4 horas) | <ul style="list-style-type: none"> • Momento Cultural • Articulações Pedagógicas e Administrativas |
| 3º Encontro (4 horas) | <ul style="list-style-type: none"> • Momento Cultural • Princípios da Educação Infantil • Documentos vigentes: DCNEI – BNCC – Currículo da EI: Diálogos com a BNCC |
| 4º Encontro (4 horas) | <ul style="list-style-type: none"> • Momento Cultural • O cotidiano das turmas dos Berçários • O cotidiano das turmas dos Maternais • O cotidiano das turmas da Pré-Escola |
| 5º Encontro (4 horas) | <ul style="list-style-type: none"> • Momento Cultural |

| | |
|--------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Saúde e Segurança na Educação Infantil |
| 6º Encontro (4 horas) | <ul style="list-style-type: none"> • Momento Cultural • Conversando e Trocando Ideias sobre os encontros |

Fonte: Departamento de Educação Infantil – DEI/SME/Curitiba (2021).

A partir da proposta do Curso para Professores Iniciantes na Educação Infantil, em execução na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, insere-se a análise e discussão a seguir, notadamente explicitando-se as compreensões, potencialidades e perspectivas de desenvolvimento profissional docente, fomentadas ao longo da carreira.

DISCUSSÕES

Desenvolvimento profissional docente: aprender a ensinar

Ao contextualizar o processo de desenvolvimento profissional contínuo Day (2001) define que o ensino, dada a sua natureza, requer dos professores um empenho formativo que se estende ao longo de toda a carreira. Ainda, considera que as diversas circunstâncias, as histórias pessoais, as trajetórias profissionais, as disposições do momento, dentre outros elementos, poderão regular as necessidades individuais e a forma como estas podem ser identificadas. Deste modo, o desenvolvimento profissional estaria intimamente relacionado às aprendizagens naturais, esporádicas ou planejadas.

A perspectiva de aprendizagem ao longo da carreira pode ser compreendida sob a ótica de Marcelo (1999, p. 112) que destaca a formação de professores como um “processo contínuo, sistemático e organizado e que abarca toda a carreira docente”. A aprendizagem da docência, percebida como um *continuum*, possui exigências específicas e diferenciadas que perpassam por processos que abrangem aspectos pessoais, profissionais, institucionais, psicológicos, corporativos, éticos, didáticos, pedagógicos, dentre outros. Neste processo de aprender a ensinar, diferentes etapas estão interligadas, que vão desde a pré-formação, formação inicial, iniciação até a formação permanente.

Ao destacar a concepção de que a formação humana é um fenômeno altamente complexo e diverso, Marcelo (1999, p. 144) discute o conceito de desenvolvimento profissional docente como “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”.

Iniciação à docência: processo de socialização e de aprendizagens

A etapa da entrada na carreira docente pode ser entendida, a partir da análise de Tardif (2002, p. 84) como “um período realmente importante na história profissional do professor determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Isto posto, cabe considerar que ao ingressar na carreira o docente vivencia um processo de aprendizagem e de interiorização da chamada cultura escolar, quando então se deparam com o gerenciamento de questões pertinentes a sua atuação, como o atendimento de questões administrativas e pedagógicas, interlocução com os pares, mediação de processos comportamentais e da aprendizagem dos discentes, reconhecimento de atribuições funcionais, identificação dos documentos que orientam sua prática, dentre outras. Estas diferentes situações podem provocar insegurança e instabilidade a um docente, o que pode ser minimizado com ações voltadas à socialização profissional.

No período de iniciação profissional três objetivos podem ser destacados, conforme discute Martín (1986, *apud* MARCELO, 1999), a saber: a) transmitir a cultura docente ao professor principiante; b) integrar a cultura na personalidade do próprio professor e c) adaptar o professor principiante ao meio social em que decorre a sua atividade docente. A imbricação destas ações favorece a aquisição da cultura escolar, configurada na socialização do profissional, na integração e pertença do profissional ao contexto da escola e do ensino.

Deste modo, é imperativo que sejam pensadas, institucionalmente (pelos governos e pelas próprias escolas), políticas, ações e programas que favoreçam o pleno desenvolvimento dos professores iniciantes. André (2018, p. 7) ao discutir esta necessidade, aponta que:

É importante que as políticas ou as iniciativas institucionais sejam especialmente desenhadas para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. Isso significa que não só devem ser elaborados e implementados programas de apoio à inserção na docência pelos gestores das políticas públicas, mas também pelos gestores das escolas, que devem propiciar a criação de um ambiente que favoreça a socialização profissional dos iniciantes.

Conforme destaca Marcelo (1999), a concepção de um programa de iniciação aos docentes principiantes daria resposta à necessidade de assessoria e formação aos profissionais em seu primeiro ano de atuação. Assim, Carter e Richardson (1989, *apud* MARCELO, 1999) destacam três componentes fundamentais precisariam ser contemplados, em um programa de formação destinado aos professores iniciantes, integrados por a) um conceito de ensino e formação, b) uma seleção do conhecimento que se considera adequado e necessário ao professor principiante, e c)

uma ideia de como se adquire este conhecimento (estratégias formativas que facilitam a sua aquisição).

Cabe destacar que um programa voltado aos professores iniciantes na carreira precisa ir além do suporte configurado na socialização da cultura escolar e abarcar, também, as demais possibilidades de desenvolvimento, que envolvem a formação no exercício da profissão, mediada por colegas, por formadores, e, até mesmo, pela autoformação. Esta perspectiva, é encampada pelo Programa Veredas Formativas, planejado e executado pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

O Programa Veredas Formativas: diversificação das trilhas formativas

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba implementou, em 2018, um programa de desenvolvimento profissional destinado aos sujeitos da educação denominado Veredas Formativas. Sob a vocação do seu nome propõe diferentes percursos formativos aos profissionais em diversas áreas do conhecimento, inclusive na dimensão pessoal com a perspectiva também de repertório cultural.

As ações formativas do Programa Veredas Formativas foram estruturadas a partir de ampla consulta aos profissionais da educação da RME/Curitiba com o intuito de compreender suas necessidades formativas no que tange aos saberes curriculares, o modelo de formação na perspectiva presencial, híbrida ou a distância e as diferentes dimensões formativas, no tocante à formação inicial, formação ampla (destinada a todas as áreas, independentemente da etapa do profissional na rede) e formação específica, esta voltada à ações exclusivas ao interesse de grupos específicos de profissionais, como ações de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e intercâmbios pedagógicos internacionais.

A Secretaria Municipal da Educação junto ao seu Departamento de Desenvolvimento Profissional identificou nas respostas as áreas de preferência dos profissionais, no entanto, sobressaltou a preferência para a organização de cursos em modelo híbrido, ou seja, em 2017, antes do período pandêmico, já havia o desejo dos profissionais desta rede em realizar a formação parte presencialmente e parte a distância em plataformas de aprendizagem on-line. Outra necessidade observada à época, foi a preferência dos profissionais ao realizarem suas inscrições em diferentes modalidades ações formativas para as que proporcionavam maior interação, tais como oficinas, workshops e menor opção por aquelas onde a ação dos profissionais seria mais passiva em modelos reprodutivos.

A Figura 2 do documento que institui o Programa Veredas Formativas identifica as etapas de desenvolvimento propostas aos profissionais da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba.

Fig. 2 – Etapas do Desenvolvimento Profissional da RME



Fonte: Programa Veredas Formativas (2021).

Essas questões das predileções dos profissionais por ações formativas mais interativas são corroboradas por Placco e Souza (2006) ao pesquisarem como ocorre a aprendizagem do adulto professor. Identificaram que processos que envolvem estratégias colaborativas, partilha de experiências, acessam a memória, atribuem sentido à prática é que subsidiam com essa etapa de aprendizagem. Como sintetizam “*Só fica o que significa*” (2006, p. 38).

Este programa de desenvolvimento profissional convoca uma visão da totalidade do profissional diante da totalidade dos seus estudantes e crianças, como atesta Flores:

Espera-se que eles pensem sobre sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, mas também se lhes exige que envolvam todos os alunos na aprendizagem promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspectiva holística” (FLORES, 2003, p. 129).

Conforme elucida Imbernón (2010, p. 66), no desenvolvimento profissional, a metodologia deveria fomentar processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências. Essa concepção é apoiada por Placco e Souza (2006) ao destacarem que processos formativos precisam oferecer oportunidades para que os adultos professores busquem pontos de intersecção com seus pares, especialmente por meio de relatos de experiências e depoimentos.

Sob essas orientações o programa foi constituído, de maneira reflexiva, pautado na experiência, tendo a escola como lócus das questões a serem analisadas. A perspectiva

metodológica do programa proporciona aos cursistas a problematização, a instrumentalização, ou seja, a ampliação teórica do tema em estudo, a aplicação na unidade educacional em que o cursista está lotado e por conseguinte, desenvolve sua atividade laboral e o momento de síntese do conhecimento.

No tocante à formação inicial, o presente programa busca a superação da condição de ingresso de profissionais em redes que são, geralmente, de uma convocação à unidade. A perspectiva do programa cinde com esse modelo comumente realizado e propõe um programa formativo, além de um monitoramento dos Departamentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental junto aos Núcleos Regionais e Unidades Educacionais ao novo profissional, com o objetivo de superar precariedades na contratação de novos profissionais.

Desde sua criação, em 2018, o Programa Veredas Formativas estima uma oferta de 686.523 vagas, em diversas ações formativas que incluem, cursos, seminários, oficinas, palestras, encontros, semanas pedagógicas, momentos de ampliação cultural, dentre outras. Quanto aos inscritos e concluintes observa-se um aumento no número de concluintes, em especial considerando que o atual momento pandêmico passou a exigir ações on-line, o que em muito contribuiu para a ampliação da oferta e da participação nas formações desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Nos três primeiros anos do Programa Veredas Formativas (2018-2020) foram ofertadas 634.563 vagas, com 498.323 inscritos e 433.230 concluintes. Somente em 2021 estima-se uma oferta de 150 mil vagas, sendo que efetivamente, até o mês de maio já foram oportunizadas 74.737 vagas, distribuídas em 188 ações formativas.

As ações formativas vinculadas pelo Programa Veredas Formativas, estruturadas a partir de uma ampla pesquisa com os profissionais da SME/Curitiba, ocorrida em 2017, permitem que cada participante possa fazer suas escolhas, para compor o seu itinerário de desenvolvimento profissional, de acordo com seus interesses e necessidades das unidades de ensino. Cada participante recebe uma certificação, chancelada pela SME/Curitiba.

O Curso para Professores Iniciais na Educação Infantil

No período entre janeiro de 2019 e maio de 2021 foram contratados 904 Professores de Educação Infantil (PEIs) para atuação na RME de Curitiba. Estes profissionais, oriundos de concursos ou de Processo Seletivo Simplificado (PSS), foram contratados para substituição de aposentadorias, demissões e exonerações que ocorreram no período, bem como para dar conta da

ampliação do atendimento da rede de Educação Infantil, com a implantação de 25 novos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), viabilizados na Gestão 2017-2020.

O presente estudo revela superação apontada por Romanowski, Mira, Martins e Cartaxo (2016) ao destacarem que os profissionais iniciantes desta mesma rede não tinham direito à formação continuada. Denominaram as contratações como precárias aos estagiários, provisórias aos profissionais com condição de substitutos e por nomeação os convocados por concurso. Vale ressaltar a superação do Programa Veredas Formativas ao promover a formação continuada ao iniciante de maneira indistinta, seja o profissional oriundo de estágio ou contrato por Processo Seletivo Simplificado (PSS).

O Curso para Professores Iniciantes na Educação Infantil foi ofertado a todos os contratados neste período, com um total de 24 horas de duração. As 19 edições do curso foram organizadas de acordo com os chamamentos de contratação dos profissionais, com grupos de composição variada, conforme estes eram contratados. Inicialmente o curso foi estruturado em turmas presenciais. Contudo, com a suspensão das atividades presenciais, a partir de março de 2020, em decorrência da Pandemia do Novo Coronavírus, a oferta passou a ocorrer de modo online, pela Plataforma Google Meet, sendo as atividades formativas realizadas no formato síncrono.

Os professores-formadores, responsáveis pela mediação com os docentes iniciantes, foram os professores lotados no Departamento de Educação Infantil (DEI) da SME/Curitiba. Estes profissionais planejaram as ações e as executaram, tendo por base a legislação nacional e municipal, no tocante à organização curricular, pedagógica e administrativa referente à Educação Infantil. Também foram inseridas as temáticas atinentes às atribuições dos profissionais e aspectos de desenvolvimento cultural.

A atuação dos professores-formadores, enquanto professores de carreira, integrados ao cotidiano de Educação Infantil ofertada na rede pública municipal de ensino de Curitiba, pode ser analisada a partir da concepção de que estes profissionais articulam os conhecimentos acadêmicos em um processo de reelaboração que contempla a prática da escola, por eles já vivenciada. Isto revela a dimensão da prática em justaposição com a dimensão teórica, o que potencialmente favorece a aproximação destes professores-formadores com os docentes iniciantes na carreira, quando na interlocução entre os pares, se perpassa por questões que vão desde os dilemas, as experiências bem-sucedidas, os resultados esperados no contexto da atuação profissional.

A formação de profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba parte dos princípios destacados por Marcelo e Vaillant (2009, p. 48) de que nos estudos de desenvolvimento profissional que “a formação inicial importa”. Importa em várias dimensões, pois além de acolher o profissional em sua escolha e encorajá-lo a enfrentar os desafios iniciais da ação docente, é nesta etapa que se pode conhecer aspectos fundantes da atividade laboral relacionada à docência, as quais estão muito além de saber uma disciplina.

Ancorado nos referidos autores, o Curso para Professores Iniciais na Educação Infantil tem o propósito de dialogar entre os saberes trazidos da universidade e de instituições em que os cursistas vivenciaram a docência anteriormente e relacioná-los ao universo da rede municipal, suas necessidades, normas, condições e ações curriculares. Insto contempla a necessidade explicitada por Marcelo e Vaillant (2009, p. 49) de que “Universidade e escola devem conversar para que a formação inicial docente fale a linguagem da prática”.

No tocante ao currículo do Curso para Professores Iniciais na Educação Infantil, esse se pauta, em aspectos fundamentais, delimitados pela legislação educacional brasileira. Em específico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), insere como parte do trabalho do educador, na etapa da Educação Infantil, ações voltadas ao “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 37). As concepções articuladas entre o educar e o cuidar, que orientam os processos pedagógicos da Educação Infantil preconizam o cuidado como algo indissociável do processo educativo sendo que o professor precisa “acompanhar tanto essas práticas quanto às aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (BRASIL, 2018, p. 37, com grifos do autor).

Ainda, no conjunto dos textos legais produzidos, a resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS) preconiza, em seu Art. 9º que a interação e a brincadeira são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2009).

O documento “Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC” produzido, em 2020, pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba reflete sobre os saberes a serem desenvolvidos pelos professores que atuam nas etapas da creche e da pré-escola, inserindo que:

Além de compreender bebês e crianças e suas formas próprias de desenvolvimento e construção de conhecimentos, existem outros saberes que são pertinentes ao trabalho do professor que atua na Educação Infantil: entender os elementos do currículo (a centralidade nos bebês e nas crianças, a indissociabilidade do cuidar/educar, as interações e a brincadeira como eixos estruturantes, os princípios éticos, políticos e estéticos, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências e seus objetivos); ampliar seu conhecimento de mundo a partir de repertórios culturais; valorizar o saber construído no cotidiano; conhecer as teorias que sustentam seu fazer; conscientizar-se das relações estabelecidas no cotidiano, as quais perpassam a relação entre os professores que atuam na turma, o agrupamento de bebês e crianças como um todo, a equipe dos profissionais que atuam na unidade educativa, os familiares e a comunidade (CURITIBA, 2020, p. 147).

Deste modo, é esperado do professor que atua na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Curitiba o reconhecimento das orientações que emanam da DCNEIS, da BNCC e do Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC. Assim, a proposta do curso ofertado, insere discussões que abarcam o universo da legislação, sempre relacionando-a com o contexto da prática, que é o espaço da escola e do sistema de ensino, onde o instituído ganha sentido e é vivido, interpretado e reelaborado.

Para além dos fundamentos postulados nos Diplomas Normativos, também se inserem, no curso em questão, as perspectivas relacionadas às atribuições do profissional da Educação Infantil, notadamente quanto à compreensão do espaço educativo, à organização do trabalho pedagógico, às articulações entre o pedagógico e o administrativo, em aproximação com o fazer pedagógico essas da rede municipal.

A proposta do Curso para Professores Iniciantes na Educação Infantil, ao abarcar a legislação que dispõe sobre o currículo e a organização desta etapa da Educação Básica e também às questões de atribuições de organização administrativa e pedagógica da rede municipal de ensino, busca articular a ideia de desenvolvimento profissional, conforme preconizada por Imbernón (2010), ou seja o entrelaçamento de ações sistemáticas para a melhora da prática profissional, das crenças e dos conhecimentos profissionais, com vistas a aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.

A formação, no viés defendido por Imbernón (2010), envolve para além do conhecimento pedagógico e específico, também o conhecimento e compreensão de si mesmo. O reconhecimento do contexto profissional onde o docente está se inserindo é igualmente essencial para que este possa desenvolver-se e firmar-se na profissão que abraça. Assim, questões referentes às suas atribuições, à remuneração, ao clima de trabalho, à carreira, à legislação trabalhista e educacional, e à organização pedagógica e administrativa são pressupostos intrínsecos ao fazer e ser docente. Este amplo processo formativo tem espaço no contexto do Programa Veredas Formativas.

As ações do Curso para Professores Iniciais na Educação Infantil preveem momentos culturais, realizados a cada encontro, com o objetivo de ampliação do repertório cultural e pessoal de cada participante. A proposta de ampliação cultural insere discussões que vão do local ao global, com apreciação e análise de produções artísticas, como o universo da fotografia, da literatura, do cinema, englobando, ainda, o reconhecimento de espaços culturais da própria cidade.

Na análise defendida por Day (2001, p. 203), a formação contínua pode contribuir sobremaneira para o desenvolvimento profissional dos professores, porém esta precisa representar oportunidades “significativas e relevantes para as necessidades de aprendizagem dos próprios professores”. A perspectiva de ampliação cultural imbricada em um curso para professores iniciantes na Educação Infantil parte deste princípio e fomenta a percepção crítica e reflexiva sobre o contexto sociocultural onde os docentes atuam profissionalmente, pois, de acordo com Tardif (2002, p. 15) “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional, para a ela adaptá-lo e transformá-lo”.

Deste modo, é possível a compreensão do conceito desenvolvimento profissional, como resultante do reconhecimento da necessidade de formação ao longo da vida, o que pressupõe uma evolução e também a continuidade que guia o professor no que concerne ao aprofundamento dos seus conhecimentos em construção no decurso de sua carreira profissional (MARCELO, 1999). Daí a importância de uma formação ampliada, que possibilite uma visão crítica do mundo, e que extrapole o debate sobre os conceitos e sentidos pedagógicos ou administrativos da profissão docente.

Como ação integradora do Curso para Professores Iniciais na Educação Infantil é proposto, para o último encontro, um período para sistematização das temáticas abordadas, para trocas de experiências e de socialização de aprendizagens. Pautada nesta interação entre pares é que se espera promover a criação de uma comunidade de aprendizagens, que possa ser compreendida sob a ótica da aprendizagem colaborativa, onde os saberes são socializados, os anseios e dilemas revisitados, as experiências são avaliadas.

Neste sentido Vaillant e Marcelo (2012, p. 48) refletem que “o desafio em nossos dias consiste em criar condições que permitam aos professores em todos os níveis aprender e às escolas melhorar”. Na ótica destes autores, a imagem do espaço escolar como ambiente de formação, de desenvolvimento profissional e de aprendizagem possibilita a superação da realidade, muitas

vezes “caracterizada pelo isolamento dos docentes, por uma concepção burocrática do local de trabalho, por um sistema de incentivos pouco profissional, por uma ideia de educação mais transmissora que renovadora” (Idem, p. 50).

Assim, o Programa Veredas Formativas é apresentado aos professores iniciantes da Educação Infantil da rede municipal de Curitiba, como um mecanismo que compõe a política pública de formação profissional, na qual estes sujeitos poderão construir os sentidos de seu desenvolvimento profissional docente.

O reconhecimento das oportunidades formativas é primordial para que o docente da Educação Infantil possa trilhar seu percurso de desenvolvimento profissional na área em que atua, sendo que a proposta é de que ele possa ir além, explorando sentidos em áreas de interesse distintas daquela em que originalmente se insere. Assim professores da Educação Infantil participam, ativamente, de ações formativas cujas temáticas perpassam por áreas específicas do currículo como literatura, artes, matemática, linguagem, ensino religioso, temas transversais, entre outros, e, também pela gestão da educação e do sistema de ensino, pelas questões filosóficas e sociológicas da educação, pelos aspectos culturais e políticos, dentre outros.

A interlocução entre professores iniciantes, professores mais experientes, e professores formadores pode ser elemento que desencadeia em uma produção colaborativa diferenciada. No contexto do Programa Veredas Formativas busca-se construir uma comunidade de práticas, conforme sugere Nóvoa (2009), quando se estabelece um compromisso com a reflexão sobre a prática e se evidencia o pacto dos docentes com a pesquisa, com a inovação e com a ética. Estes elementos possibilitam respostas mais apropriadas aos desafios da própria aprendizagem docente, bem como do cotidiano de sua ação em sala de aula, na escola e no sistema de ensino, com vistas a sua transformação.

CONCLUSÕES

Este estudo objetivou analisar as ações promovidas com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil ingressantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (Paraná/Brasil), no período de 2019 a 2021. As concepções e práticas articuladas ao Programa Veredas Formativas, enquanto mecanismo institucional para a concretude da política de formação dos profissionais da educação municipal foram explicitadas, de modo a apresentar a dimensão das ações planejadas e executadas.

O Curso para Professores Iniciantes na Educação Infantil, inserido como a oportunidade formativa de entrada, abarca os elementos constitutivos da carreira, os delineamentos normativos,

os saberes e o reconhecimento do espaço pedagógico e administrativo das unidades de ensino. A partir deste curso, ofertado, tão logo os docentes ingressam na rede municipal de ensino de Curitiba, estes profissionais são inseridos na sala de aula e na cultura das Centros Municipais de Educação Infantis. Começa então a construção dos percursos formativos individuais, quando cada docente buscará a formação que melhor responda aos seus anseios, necessidades e interesses. Nesta trilha de aprendizagens o docente da Educação Infantil encontrará o apoio de seus colegas mais experientes, dos professores-formadores atuantes na Secretaria Municipal da Educação, de docentes universitários convidados, que estarão intimamente integrados à concepção do Programa Veredas Formativas.

Evidencia-se, com este estudo, a necessidade de que administração pública, notadamente a Secretaria Municipal da Educação, desenvolva, no âmbito de sua rede de ensino, políticas efetivas que oportunizem aos docentes aprendizagem ao longo da carreira. Assim, corrobora-se a ideia defendida por Day (2001), de que pleno desenvolvimento profissional, precisa proporcionar uma variedade de experiências de aprendizagem que animem os professores nos processos de reflexão e de investigação do seu pensamento e a sua prática, por meio da interação entre a sua experiência e a experiência de seus pares, para que estes profissionais possam abraçar os novos papéis que assumem no tocante ao ensino e que sintam-se capazes de encará-los como desafios em vez de pesos a carregar. A análise da prática, “permite pôr em questão as próprias ideias e avançar em direção a uma maior autoconsciência do conhecimento profissional” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 41).

A rede colaborativa firmada, no contexto do Programa Veredas Formativas, constitui-se no suporte institucional, para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes na Educação Infantil, que construirão aprendizagens significativas sobre a cultura escolar, mas sobremaneira, sobre sua própria carreira e identidade docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. In: Revista Brasileira de Educação v. 23 e230095, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

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

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC. Curitiba, PR: SME, 2020.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Programa Veredas Formativas. Curitiba, PR: SME, 2021.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (orgs.). Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto, PT.: Porto Editora, cap. 7, p. 127-160, 2003.

GIL, C. A. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa, 6ª edição*. São Paulo, Atlas, 2017.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez. Coleção questões da nossa época; v.14, 2010.

MARCELO, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar? 3. ed. Madrid: Narcea, 2009.

NÓVOA, A. (2009). Professores Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L.T. de. Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; MIRA, M. M.; MARTINS, P. L. O.; CARTAXO, S. R. M. Inserção Profissional dos Professores da Educação Básica: dos desafios iniciais às proposições de superação. In: SOUZA, F. D. de (org.). Professores Principiantes e a Inserção à Docência: contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: Editora UTFPR, 2016.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo, SP.: Atlas, 2006.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

CAPÍTULO 7

RACISMO E ANTIRRACISMO NAS ESCOLAS: A VISÃO DE ESTUDANTES NÃO ÍNDIOS SOBRE INDÍGENAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE NOVA XAVANTINA/MT

Natália Araújo de Oliveira

RESUMO

A dominação sistemática de um grupo étnico por outro, isto é, o racismo, atinge também os indígenas, que são cotidianamente depreciados em sua cultura, essencializados em seus costumes e excluídos em diferentes situações. Partindo dessa premissa, o presente artigo busca investigar o racismo em ambiente escolar, em especial em escolas urbanas frequentadas por alunos indígenas, tendo como objetivo discutir como o racismo e o antirracismo contra indígenas se manifestam entre alunos de duas escolas públicas de uma cidade do interior do Mato Grosso – Nova Xavantina. Este município é moradia dos indígenas da etnia Xavante, que estudam em suas escolas urbanas. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada em escolas estaduais do referido município e teve como técnica para coleta de dados entrevistas de grupo focal, realizadas em diferentes turmas e abrangendo alunos de 11 a 54 anos. Os grupos focais foram realizados em salas que estudavam indígenas e salas que não estudavam, de modo a tentar compreender se haveria alguma diferença no discurso dos alunos a partir desta realidade. Como resultado, a pesquisa mostrou que os discursos racistas são propagados por alunos de todas as faixas etárias e que as crianças que estudam com um indígena considerado modelo são as que mais disseminam um discurso antirracista, que questiona estereótipos, relativiza culturas e contradiz o poder de nomeação do homem branco.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Antirracismo. Indígenas. Estudantes não indígenas. Escola.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte da minha pesquisa para tese de doutorado, cujo campo empírico se deu na cidade de Nova Xavantina/MT⁴, um pequeno município da região leste do Mato Grosso. Para a pesquisa da tese, em especial para a escrita de um dos capítulos, frequentei escolas do município, sendo, o trabalho aqui apresentado, resultado de grupos focais realizados em dois estabelecimentos de ensino públicos da cidade, acrescido de reflexões para este texto.

Nova Xavantina tem seu marco de fundação a partir das políticas de colonização da *Marcha para o Oeste*, do presidente Getúlio Vargas, na década de 1940, entretanto, já era povoada pelos indígenas da etnia Xavante⁵ desde pelo menos 1820, quando os indígenas desta etnia

⁴ A população estimada de Nova Xavantina é de 20.944 pessoas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020).

⁵ Xavante é um termo que denomina diversos grupos do cerrado brasileiro e, neste trabalho, falo dos Akuen-Xavante, localizados a oeste do rio das Mortes, no estado de Mato Grosso. Sua população atual é de 22 mil pessoas (OLIVEIRA, 2020).

fugiram do contato com os não indígenas onde hoje é o estado de Goiás e migraram para o Mato Grosso.

Ainda que a cidade faça uma referência aos indígenas em seu nome, é fato que eles são alvo de racismo no cotidiano do município, assim como todos em indígenas do Brasil, estejam eles em ambiente rural ou urbano. Embora a discussão sobre racismo contra indígenas ainda seja tímida, é fato que a subjugação que eles sofrem no dia a dia é de cunho racial. Como esclarece Peixoto (2017), no contexto brasileiro, o racismo contra o indígena é explícito, mas raramente é identificado como tal. O racismo vem da ideia, já desmontada pela ciência, de que raças existem e que é possível hierarquizá-las, havendo raças melhores e piores de maneira a justificar uma dominação racial.

Mas como esse racismo se manifesta na escola, em especial em escolas urbanas frequentadas por indígenas? Os alunos que estudam com indígenas têm atitudes diferentes dos que não estudam? Os muitos estereótipos sobre indígenas que circulam no senso comum também são vistos entre alunos que estudam com indígenas? A ideia, muito disseminada em grandes centros urbanos, de que indígenas que muda para a cidade deixa de ser indígena é também veiculada em escolas de pequenos municípios do interior do país? A representação depreciativa de indígenas, a partir de alunos não indígenas, é alterada conforme a idade dos estudantes?

Para refletir sobre estes questionamentos o capítulo de livro surge, tendo como objetivo discutir como o racismo e o antirracismo contra indígenas se manifestam entre alunos de duas escolas públicas de uma cidade do interior do Mato Grosso. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada em escolas estaduais de Nova Xavantina e teve como técnica para coleta de dados entrevistas de grupo focal, realizadas em diferentes turmas e abrangendo alunos de 11 a 54 anos. Os grupos focais foram realizados em salas que estudavam indígenas e salas que não estudavam, de modo a tentar compreender se haveria alguma diferença no discurso dos alunos a partir desta realidade.

O texto está dividido da seguinte maneira: após esta introdução, discussões sobre racismo são expostas no referencial teórico. Em seguida, a metodologia da pesquisa é apresentada, mostrando como o trabalho foi realizado e, posteriormente, os resultados e discussões, com fala dos alunos entrevistados e reflexões a partir destas são expostas. Por fim, as considerações finais do estudo são trazidas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ainda que seja um tema pouco veiculado, é fato que os indígenas sofrem racismo. O racismo não é uma ideologia que tem somente pessoas negras como objeto, sendo possível perceber etnias indígenas sofrendo racismo (JENKINS, 1997). Monsma (2017, p. 56) explica que racismo é a “dominação sistemática de um grupo étnico por outro, acompanhada por representações e ideologias que essencializam e depreciam o povo subordinado, servindo para justificar a exploração ou exclusão material”.

A dominação sistemática é refletida nas relações de poder e, deste modo, não são necessariamente as diferenças fenotípicas as mais importantes. Como pontua Fredrickson (2002), o conceito de racismo se apoia em dois componentes: diferença e poder, sendo parte de uma mentalidade que destaca que “eles” são diferentes de “nós” e que essa diferença é permanente e intransponível.

Como afirma Peixoto (2017), a ideia de que os indígenas são identificados por aspectos culturais e não raciais está presente no cotidiano popular e foi sustentada por um sistema educacional que até hoje aponta e até mesmo romantiza as diferenças diacríticas dos indígenas. Deste modo, o indígena foi afastado da questão racial. Em igual direção, Monsma (2016) explica que mesmo entre os cientistas há uma ideia que “raça” envolve diferenças físicas entre grupos de ascendência comum e etnicidade diz respeito a diferenças culturais. Esta diferenciação é fruto da radical separação da biologia e da cultura operada pelas ciências sociais dos séculos XIX e XX.

Ainda que o racismo contra o indígena seja explícito, ele raramente é identificado como tal e isto ocorre por que a palavra racismo carrega um estigma que se refugia em eufemismos no contexto social brasileiro que afirma que racismo não existe (PEIXOTO, 2017).

Com essa prerrogativa, o presente texto busca perceber como o racismo se manifesta no ambiente escolar, em especial a partir dos discursos proferidos por alunos – crianças, adolescentes e adultos ou ainda se é possível perceber um discurso antirracista por parte dos estudantes.

O antirracismo é aqui analisado como um vocábulo usado para contestar as correntes de pensamento científico e social denominadas de racistas, além de políticas sociais, estatais ou não, ou mesmo práticas e ideias que defendem a ideia de superioridade de grupo social sobre o outro. Em termos mais diretos, o antirracismo é um “[...] um modo de denominar diferentes estilos de combate ou de oposição ao racismo” (MARCON, 2015, p. 63).

Desse modo, o racismo e o antirracismo são aqui pensados como campos de análises que possibilitam refletir sobre os indígenas e sua representação no contexto escolar urbano do Brasil.

METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho qualitativo e foi realizada por meio de entrevista de grupo focal (GF) realizados em duas escolas estaduais de Nova Xavantina/MT. Os GFs buscaram estimular os participantes a dialogar sobre determinado assunto, de maneira a se realizar um debate entre os que dele participam (GASKELL, 2002).

As escolas foram escolhidas para a pesquisa a partir de seus perfis contrastantes. Uma (doravante chamada de Escola 1) contempla o ensino fundamental e também educação de jovens e adultos (EJA) e a outra (Escola 2) oferece apenas ensino médio (que pode ser regular ou técnico). Enquanto a Escola 2 está situada no centro da cidade, a escola 1 é de um bairro periférico. Ambas possuem indígenas estudando em algumas turmas.

Os GFs foram realizados com alunos de diferentes séries e idades, em um total de 88 estudantes (quadro 1). Como é recomendada uma quantidade pequena de pessoas em cada grupo focal, foram realizadas diferentes sessões a fim de que toda a turma participasse.

Quadro 1: Grupos focais realizados nas Escolas 1 e 2

| | Série | Quantidade de alunos | Idade dos alunos⁶ | Sala com estudantes indígenas |
|-----------------|--|-----------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Escola 1 | 5º ano | 18 | 10 e 11 anos | Sim |
| | 6º ano | 16 | Entre 11 e 14 anos | Não |
| | 1º ano (6º e 7º anos) EJA | 9 | Entre 26 e 54 anos | Não |
| | 2º ano (8º e 9º anos) EJA | 8 | Entre 26 e 52 anos | Sim |
| Escola 2 | 2º ano - ensino médio técnico em informática | 12 | Entre 15 e 17 anos | Não |
| | 2º ano - ensino médio regular | 25 | Entre 15 e 17 anos | Sim |

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta era conversar com turmas em que houvesse alunos indígenas matriculados e turmas que não os tivesse e que fossem da mesma série, permitindo uma análise que pudesse verificar se as respostas seriam diferentes para alunos com a mesma idade. No entanto, algumas vezes isto não foi possível visto que havia apenas uma turma daquela série, por exemplo, havia apenas uma turma do 5º ano na Escola 1. Para contornar a situação, falei com turmas subsequentes à série em que a pesquisa foi realizada.

O objetivo do GF era conversar com as crianças, adolescentes e adultos sobre o que eles entendem que é ser indígena, além de investigar se eles consideram que o indígena que muda para a cidade deixa de ser indígena. Perguntas acerca das culturas indígenas (em especial dos Xavante,

⁶ Sigo o Estatuto da Criança do Adolescente que considera criança aquele que tem até 12 anos incompletos e adolescente aquele entre 12 e 18 anos.

que moram no município) também foram realizadas, além de questionamentos sobre racismo, de modo que os alunos responderiam se entendem que há racismo contra indígenas na cidade. As perguntas tinham por essência o mesmo conteúdo, porém, ao falar com as crianças, o palavreado foi alterado a fim de ser condizente com o público. Os nomes apresentados ao longo do trabalho são fictícios de maneira a preservar a identidade dos entrevistados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro questionamento do GF tinha por intuito compreender como os alunos definiam os indígenas, isto é, quais características eles atribuíam a esses que os definiriam. As crianças do 5º ano (Escola 1) que estudam com indígenas afirmaram que os “índios” eram “pessoas normais”, que até poderia haver alguma diferenciação em característica física, porém, esta seria apenas na aparência. Nessa primeira pergunta, uma aluna inclusive problematizou o termo “índio”, afirmando que este viria da ideia que Cristóvão Colombo teria chegado à Índia. Disse ela: “Índio eu acho que não existe, eu acho que existe indígena, porque índio é lá naquele tempo de descobrimento do Brasil, que eles iam pra Índia, e acharam que o Brasil era Índia, aí os primeiros habitantes eles acharam que eram índios (Adriana)”.

O mesmo questionamento com alunos do 6º ano (Escola 1), turma em que não há indígenas, encontrou respostas que vão em diferentes caminhos. Enquanto alguns poucos alunos caracterizam o índio como um ser dotado de qualidades, que tem religião e comida próprias, a maioria diz que ser índio é passar fome e “ser fedido, preguiçoso, feio e comer bicho (Fernando)”.

Como comentam Bicalho, Oliveira e Machado (2018), estereótipos, imagens e representações negativas dos povos originários como preguiçosos, selvagens, primitivos e atrasados são reproduzidos nas escolas, em seus processos de formação e também nos livros didáticos. O que é aqui mostrado é apenas um reflexo de toda essa estrutura racista vista também fora dos muros escolares. Desse modo, explicam os autores, é essencial uma reflexão sobre as representações indígenas reproduzidas nas escolas.

Os adolescentes do ensino técnico (Escola 2) que não estudam com indígenas afirmaram que os indígenas são pessoas normais que vivem de maneira diferente. Ao serem indagados sobre o que seria este diferente, afirmaram que seria viver mais liberto, selvagem, ter uma língua diferente, não conseguindo se expressar em português. Por outro lado, os alunos do 2º ano de ensino regular que estudam com indígenas (Escola 2) deram uma visão do indígena como um povo com uma cultura diferente da deles. A mesma consideração foi feita pela turma do 2º ano da EJA (Escola 1) que estuda com indígena. Já os adultos que não estudam com indígenas da EJA

(1º ano, Escola 1) explicam que pensar em índios é pensar em liberdade, seja no sentido de não ter compromisso com nada, como afirmou o aluno Adão, seja por não ter responsabilidade em seus atos, como pontuou Ana Luiza.

As respostas vistas aqui diferem das obtidas em pesquisas realizadas em outros locais acerca da representação dos indígenas. Em uma pesquisa com alunos de uma escola pública em Teixeira de Freitas (BA), Silva (2009) percebeu que os estudantes caracterizam os indígenas como selvagens que moram na floresta, caçam, pescam e andam nus. Eles são vistos em tempo pretérito e relacionados ao descobrimento, em uma ideia primitivista. Russo e Paladino (2016), que fizeram pesquisa com alunos do 6º ano de uma escola pública do Rio de Janeiro, também descrevem um cenário escolar em que os discentes asseveram que indígenas são pessoas que moram na floresta, pescam e se pintam. Aqui, embora ainda seja possível perceber uma ideia romantizada do indígena como um ser livre, amante e defensor da natureza, o que se assemelha com a noção de “índio hiper-real” de Ramos (1995), foi visto uma resposta mais simples: ser indígena é ter uma cultura diferente que a do não indígena. Essa premissa básica partiu principalmente das crianças, que rejeitam a ideia do “índio” que vem dos livros e de um passado que os nomeou como “índios” por imaginarem estar nas Índias,

A próxima pergunta indagava se alunos tinham algum conhecimento sobre cultura indígena e o objetivo era perceber se havia uma imagem de um indígena mítico e romantizado ou traria aspectos mais atuais, além de perceber se falariam de um indígena distante – que não se conhece –, ou se trariam os indígenas Xavante como exemplo.

As crianças do 5º ano – turma com alunos indígenas (Escola 1) – foram as mais entusiastas, citando comidas, hábitos (caça, pesca, pintura, artesanato), músicas, danças, trouxeram palavras que haviam aprendido com os colegas indígenas. Inclusive falavam todas ao mesmo tempo de tanta empolgação. Todavia, uma única aluna trouxe uma visão contrária, afirmando que: “tem gente que fala que eles são diferentes da gente porque eles são fedidos” (Cristiane). Houve um silêncio, nenhum dos colegas presentes falou nada e continuaram a contar tudo que sabiam. Ao longo do GF descobri que era uma aluna transferida de outra escola, que nunca tinha estudado com indígenas e que, segundo seus colegas, não gostava de índio, sendo considerada uma *outsider* pelo grupo ali presente. Com menor empolgação, mas também demonstrando conhecimento, os alunos do 6º ano (Escola 1) – turma em que não há indígenas – citaram hábitos da cultura indígena Xavante. O resultado aqui exposto vai de encontro do que foi encontrado por Bicalho, Oliveira e Machado (2018, p. 1601) ao pesquisarem discentes das séries finais (do 6º ao 9º ano do ensino fundamental) de quatro escolas de municípios próximos a aldeamentos indígenas no estado de

Goiás. Lá os autores perceberam que, “apesar da relativa proximidade geográfica, os alunos e alunas desconhecem e negam a identidade indígena dos Tapuios, assim como ignoram os Avá-Canoeiro”.

Entre os adolescentes que não estudam com indígenas (2º ano do Ensino Médio Técnico, Escola 2), houve referência a costumes e problematização destes, em especial sobre caçadas e queimadas. Também foi destacado que os indígenas não professariam mais as tradições como antigamente. Sobre isso, disse o aluno João Pedro: “hoje em dia o indígena já perdeu muita tradição de antes, a única coisa que eu acho que eles fazem na aldeia hoje em dia é a corrida da tora lá, porque caçada essas coisas assim é bem pouco”. Em resposta, outro aluno comentou: “também, caçar agora é meio errado né?” (Luís). O autor da frase anterior então explica que o costume da caça continua, e um terceiro aluno contemporiza: “eles podem, eles caçam pra sobreviver, se manter” (Renato).

O mesmo aluno que chamou a atenção para a perda das tradições afirmou que os indígenas fazem muitas queimadas na cidade, em volta do rio e na aldeia. Indaguei qual seria a motivação e ele respondeu que teria relação com a caça. Em seguida outro estudante pontua: “só que isso aí [as queimadas dos indígenas] não é nada não porque qualquer indústria grande vai poluir muito mais por dia que qualquer queimada que um índio faz (Daniel)”. Um terceiro estudante então dispara: “mas a indústria vai estar dando retorno né, e a queimada?” (Frederico).

Os adolescentes que estudam com indígenas (2º ano de ensino regular, Escola 2) elencaram costumes indígenas, em especial uma das alunas, que já visitou uma aldeia Xavante. Entre os adultos, o assunto das queimadas também foi bastante comentado.

Ao perguntar se o indígena que mudava pra cidade deixava de ser indígena, todos os alunos disseram que não, mas houve ponderações de alguns, como a do Lucas (2º ano Ensino Médio Técnico que não estuda com indígenas – Escola 2), que afirmou que eles não deixavam de ser indígenas, mas que sua cultura era “quebrada”. Um colega seu, dando continuidade ao argumento, lembrou que na cidade há indígenas que andam de skate e que isso não é de sua cultura. Em sequência, uma colega (Alice) apontou que eles usam celular, maquiagem, brinco. Com estas afirmações, perguntei se os alunos entendiam que estes comportamentos seriam errados, ao que um deles respondeu: “normal, porque tipo assim, como o passar do tempo, vai ter que evoluir [...]. Eles têm que seguir a cultura deles, mas chega um certo momento que eles vão ter que evoluir um pouco, senão eles vão acabar sendo esquecidos pela sociedade” (Otávio).

O pensamento evolucionista foi reforçado por outro aluno, que conta a história de um indígena conhecido que se tornou um fazendeiro e, por esta razão, se tornou um exemplo:

[...] o indígena não é diferente do ser humano. Eu conheço um indígena [...], ele trabalhou para o meu avô, meu avô tinha uma fazenda de 5.600 hectares. Ele trabalhava para o meu avô de capataz, aí como ele era muito esforçado meu avô pegou e deu 1.600 hectares pra ele. Hoje ele tem três fazendas que no todo dá quase 15 mil hectares. Então, ele conseguiu evoluir. A maioria da sociedade vê os indígenas como um bicho do mato, que eles não têm capacidade de superar algo, que eles não têm inteligência que nem nós temos, e eu achei bem interessante assim, que ele conseguiu mexer, hoje ele tem mais de 30 mil cabeças de gado. Hoje, tipo assim, eu sigo ele como um exemplo (Lucas, 2º ano Ensino Técnico – Escola 2).

Na sala dos adolescentes que estudam com indígenas (2º ano de ensino regular que estuda com indígenas – Escola 2) também foi ressaltada a diferença do índio que mora na cidade ou na aldeia. Uma educanda (Laís) pontuou, e seus colegas confirmaram, que os indígenas que estão na cidade não perdem sua cultura, só ficam mais civilizados, ao que um colega (Davi) completou: “e muito né civilizados, tem carro, casa, dinheiro”. Em outra oportunidade, mas ainda sobre o tema, uma das adolescentes apontou o etnocentrismo da discussão, “a gente [os não índios] se acha, tipo, quando vê um indígena, nossa, índio de carro e não sei o que, fica falando [...] que eles não podem” (Paula).

As crianças que estudam com alunos indígenas (5º ano – Escola 1) também falaram sobre o uso de veículos pelos índios: “tem índio agora que já vai virar rico. Tem índio de Hylux, Toyota, moto Broz” (Roberto). Com este comentário feito, perguntei aos alunos se eles achavam que isso era errado. Como resposta, eles responderam que não, e uma aluna ainda afirmou: “se nós temos direito a ter moto e carro, eles também têm que ter direito” (Brenda).

As falas a partir da pergunta do conhecimento da cultura indígena permitem refletir sobre a ideia das culturas indígenas como atrasadas, primitivas, congeladas e que pertencem ao passado, uma visão etnocêntrica e preconceituosa que estagna os indígenas a períodos anteriores de maneira a não permitir alterações em sua cultura. Contudo, novamente foi possível notar o argumento contra de muitos alunos, que se posicionaram e questionaram os discursos de inferioridade dos indígenas.

Ao caracterizar os indígenas, os adolescentes e adultos os vincularam à dificuldade de aprendizado escolar, ao português incorreto, à timidez e ao fato deles serem mais reservados, não interagindo e se manifestando apenas quando incitado pelos docentes. Como explica o Xavante Tsere’ubu’õ tsi’rui’a (2012), na sua cultura não é permitido que os adolescentes (*wapté*⁷)

⁷ Quando os meninos Xavante se tornam adolescentes (*wapté*) passam a morar separados de seus pais por mais ou menos cinco anos em uma casa de formação (*hõ*), onde recebem instruções dos seus padrinhos, acompanhados por

conversem com mulheres, o que gera bastante frustração no contexto escolar citadino, tanto dos docentes – que não têm conhecimento da cultura destes indígenas, mesmo que eles já estejam presentes desde a inauguração destas escolas –, quanto dos demais alunos. Essas incompreensões suscitam desentendimentos no início e invisibilidade depois.

Um dos temas que norteavam os GFs era racismo e, sobre o assunto, algumas crianças do 5º ano – turma com alunos indígenas (Escola 1) – ponderaram que havia sim preconceito na cidade, aliás, mais que isso, um deles, para demarcar sua certeza quanto ao fato, deixou claro: “eu não acho, eu tenho certeza” (Henrique). As opiniões de que não existe preconceito são poucas, tanto que seguida a esta pergunta, vários exemplos são dados pelos alunos de frases e de situações que ocorrem no cotidiano da cidade:

Ô tia, esses dias atrás no meio da noite, um índio passou e alguém falou: sai daqui índio, seu lugar é na aldeia. Isso também é um preconceito (Letícia).

Tia, um monte de pessoa que acha que é melhor do que outra. Uma vez uma pessoa não queria vender só por que ele era índio. E também muitas pessoas não querem deixar eles entrarem em algum lugar, não querendo vender coisas pra eles comerem. Eles são que nem nós (Marinês).

Após ouvir estes relatos (e muitos outros), quis saber das crianças quem são essas pessoas que proferem esses discursos no dia a dia e eles esclareceram que eram pessoas próximas, como pais, primos, tios, avós. Acerca do ambiente escolar, os alunos apontaram que em sua sala era comum o preconceito, pois havia alunos que falavam que indígenas eram burros, fedidos e nojentos.

Como afirma Peixoto (2017), o racismo pode ocorrer por meio de discriminação externalizada em atitudes explícitas; preconceitos, concebido no íntimo da pessoa que naturaliza percepções e sutilezas; na segregação de grupos em determinados ambientes. Todos os exemplos foram vistos nas discussões aqui já postas. Há uma ideia concebida de inferiorização dos indígenas como burros, uma proibição que o indígena entre em algum espaço ou consuma algo. Todavia, é essencial perceber o tom de indignação das crianças ao relatar estas situações, de maneira a deixarem claro sua sinceridade e discordância frente às tais atitudes.

Sobre os indígenas da escola, as crianças deixaram claro que um aluno em específico não era alvo de racismo naquele ambiente e que ele era tratado de maneira diferente. Quis saber então o que este Xavante tinha de diferente e me foi dito: “é porque ele anda assim, bem arrumadinho,

toda a comunidade, para aprenderem sobre a cultura dos Xavante e serem preparados para a cerimônia de iniciação à vida adulta. Enquanto estão na casa, os meninos interagem de maneira bastante reduzida com os demais moradores da aldeia, principalmente as mulheres (mesmo as do seu núcleo doméstico). (MAYBURY-LEWIS, 1974; TSERE'UBU'Ô TSI'RUI'A, 2012).

é bem inteligente”. As crianças me contaram que antigamente o aluno “ia sujo” para a escola, não lavava o cabelo, mas a professora pediu para que ele e os demais colegas indígenas cortassem o cabelo, tomassem banho e se arrumassem e nunca mais houve reclamação.

É importante destacar que nesta turma há mais de um aluno indígena e, além disso, muitos destes alunos já estudaram com outros indígenas, contudo, os outros indígenas que não este não são alvos dessa “benevolência”. Assim, como pode ser notado nas falas, há um índio que se encaixa nos padrões de comportamento considerados positivos – é bom aluno, é limpo, obediente, inteligente. A turma que estuda com esse aluno mostrou o tempo todo que não se pode generalizar que os indígenas têm esse ou aquele comportamento errado a partir da ação de poucos: “tia, se um só roubar, um índio só roubar qualquer coisinha, aí não vai culpar todos só por um roubar” (Roberto), e que era necessário relativizar certas ações deles, pois “cultura, tia, nós temos nossa cultura, eles têm a deles!” (Marinês).

Já na turma do 6º ano (Escola 1) – turma em que não há indígenas – foi dito que todos os indígenas eram burros, e dado exemplo de ex-colegas de escola que não eram alfabetizados em português. Poucas vozes que discordaram dessas afirmações. Todos concordaram que existe preconceito contra os indígenas dentro e fora da escola. É interessante que ao mesmo tempo que os alunos afirmam que há fora da escola há preconceito – visto aqui como uma forma de racismo – eles mesmos disseminavam estereótipos.

Os adolescentes que não estudam com indígenas (2º ano do Ensino Médio Técnico – Escola 2), entendem que fora da escola há muito preconceito e dentro pouco ou mesmo não há. Entre os que acham que a escola é uma instituição onde há racismo, imagina-se que isto ocorra em especial em escolas com crianças, e não em colégios só de ensino médio, como o deles. Estes adolescentes entendem que os indígenas são protegidos pela lei e que fazem o que querem no município. Narraram, inclusive, histórias que, em suas visões, reforçavam esse ponto de vista:

Muitos índios pensam que eles vão à cidade e fazem o que querem, tipo esses dias prenderam um índio que estava dirigindo alcoolizado, aí prenderam o carro, aí no outro foi um bocado de amigos deles, foram lá e tiraram o carro. Aí se não podia, aí tinha que ir preso e tal. Aí a lei segura muito eles (Renato).

Não que seja assim, sabe, mas eles dão motivo assim pra falar, entendeu, aí como é que a gente vai fazer? (Regina).

A essas afirmações, houve ponderações. Um dos adolescentes inclusive afirmou que a lei seria igual para todos, contudo, as instituições responsáveis não a aplicariam da maneira correta. Outra aluna disse que não deveria generalizar o comportamento de um como o de todos “nem todos são assim, né, tem uma parte que é assim, tem uns que vivem em bar, bebendo, tal, mas tem

outros que não, tem outros que são diferenciados, não é agora por causa de cinco ou seis que a gente julga todos os índios” (Fabíola). No entanto, essas são vozes dissonantes dentro do discurso da turma.

Praticamente todos os alunos desta série têm como certeza que o indígena não precisa trabalhar por receber do estado um salário e assim tem a “vida ganha, o governo paga pra eles, aí não trabalha mesmo não (Lucas)”. Apenas um aluno virou para mim, enquanto os colegas discutiam este assunto e me questionou se realmente os indígenas recebiam dinheiro do estado, os demais, viam a questão como verdade posta.

Os adolescentes que estudam com indígenas (2º ano de ensino regular, Escola 2) concordaram que há preconceito dentro e fora da escola e expõem que este é encontrado dentro das casas, quando pais assustam crianças falando que indígenas vão pegá-las e matá-las e também quando não explicam direito quem são eles são. Uma discente conta: “os pais nunca ensinam o que o índio faz, qual o papel dele na sociedade. Falam, índio é aquela pessoa mais morena que usa uma tanguinha e algo na cabeça. É isso que ensinam nas escolas quando você é criança. Índio é aquilo. E não é isso” (Iara).

Finalizando, entre os adultos que estudam com indígenas (2º ano - 8º e 9º anos da EJA, Escola 1), há desacordo se há ou não preconceito contra o indígena dentro da escola. Enquanto alguns ponderam que sim, outros fazem a leitura que não há. Já fora do ambiente de estudos, todos concordam que há racismo. Uma pessoa inclusive vinculou à questão ao fato de não ter emprego para indígenas na cidade. Outra discente respondeu, afirmando que há indígenas empregados, citando um supermercado e uma empresa de fabricação de tijolos que os empregam. Na tréplica, a aluna destaca então que são trabalhos braçais e que não se vê indígenas se formando e tornando-se advogados, por exemplo. Já os adultos que não estudam com indígenas (1º ano - 6º e 7º anos da EJA, Escola 1) concordam que há preconceito dentro e fora da escola e afirmam que os indígenas querem morar na cidade sem seguir a “lei do branco”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrar no ambiente escolar para realizar a pesquisa, eu já sabia que me depararia com muito racismo contra indígenas, afinal a experiência de outras investigações naquele ambiente, ainda que com outro foco, já mostravam que haveria um discurso eivado de desconhecimento, ignorância e intolerância, ainda que os próprios disseminadores das falas racistas não reconheçam que suas atitudes são racistas e atribuam o preconceito ao outro, principalmente a quem está fora da escola. Contudo, como os discursos racistas seriam veiculados, por quem, de que forma, se

seria por meio de uma “opinião”, se seria de maneira aberta – afinal, não havia indígenas na sala do momento dos grupos focais, ou mesmo se haveria um discurso antirracista, obviamente, não era possível prever.

O que o campo me mostrou foi que a maior parte dos enunciados questionadores, que tinham consciência de os índios de Nova Xavantina são menosprezados e diminuídos no seu dia a dia, não apenas fora da escola, mas também dentro dela foram das crianças, em especial as que estudam com um indígena considerado modelo.

A empolgação para explicar o que sabiam da cultura indígena, falando, principalmente da cultura do colega que senta na carteira ali do lado, o conhecimento de que não é possível hierarquizar culturas ou raças, a certeza de que os livros de história estão errados ao mostrar um indígena mítico e mesmo o questionamento sobre um possível “descobrimento” das Américas e o poder de nomeação do homem branco vieram de crianças de 11 anos.

Freire (2016), ao realizar uma pesquisa para perceber a influência da escola, do museu e da mídia na construção da imagem sobre o indígena internalizada pelas pessoas, ouviu estudantes, professores, trabalhadores da indústria, profissionais liberais, donas de casas e desempregados de todas as faixas etárias e diferentes classes sociais. O autor percebeu que o preconceito se manifestou, surpreendentemente com mais força, nas pessoas com escolaridade mais avançada. A pesquisa aqui realizada percebeu discursos preconceituosos em todos os níveis, inclusive também entre as crianças, todavia, foi por elas que o discurso antirracismo veiculou de maneira mais clara.

Ainda que os resultados com as crianças mostrem uma realidade animadora, é necessário levar em consideração que na turma há um aluno indígena que é considerado modelo e que esta ideia de “bom indígena” está vinculada a um comportamento considerado “adequado” aos padrões de um estudante branco.

Ao perceber os resultados, a indagação que fica é: o que acontece entre a criança de 11 anos que tem um discurso antirracista e o adolescente, que entende que o indígena que merece respeito é o que “evolui”, o que pensa com a cabeça de homem branco ao se capitalizar para ter fazenda, ou mesmo, a partir de que momento o adulto começa a acreditar que há inclusive um “racismo reverso” e que eles, os não índios, é que são alvos de preconceito? Que lógicas etnocêntricas permeiam aquele espaço? O quanto o ambiente fora da escola influencia nessa ignorância – como a certeza de que os indígenas recebem salário sem trabalhar?

Os questionamentos são muitos e precisam ser feitos a fim de se investigar como o racismo é disseminado nas escolas e como ele parece aumentar conforme os alunos passam mais tempo no

banco escolar. Das evidências aqui apresentadas, é possível perceber que o racismo contra o indígena no contexto escolar aparece quando se julga que estes são burros, quando se fixa estereótipos de que eles possuem essa ou aquela característica desabonadora, quando não se entende ou mesmo se respeita a cultura deles e quando se propaga que eles não podem usufruir da tecnologia por serem indígenas.

REFERÊNCIAS:

BICALHO, P. S. dos S.; OLIVEIRA, F. A. da S.; MACHADO, M. "Mas eles são índios de verdade?": representações indígenas na sala de aula. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1591–1612, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401591. Acesso em: 01 fev. 2020.

FREDRICKSON, G. **Racism: a short history**. Princenton: Princenton University Press, 2002.

FREIRE, J. R. B. Museus indígenas, museus etnográficos e a representação dos índios no imaginário nacional: O que o museu tem a ver com educação? In: CURY, M. X. (org.). **Museus e indígenas: saberes e ética, novos paradigmas em debate**. São Paulo: Secretaria da Cultura, 2016. p. 33–38.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M; GASKELL, G (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual pratico**. Porto Alegre: Vozes, 2002. p. 64–79.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil/ Mato Grosso/ Nova Xavantina**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/nova-xavantina/panorama>. Acesso em: 15 set. 2020.

JENKINS, R. **Rethinking ethnicity: arguments and explorations**. London: SAGE, 1997.

MARCON, F. Antirracismo. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 02, p. 61–74, 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/4248>. Acesso em: 15 set. 2020.

MAYBURY-LEWIS, D. **A sociedade xavante**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.

MONSMA, K. **A reprodução do racismo: fazendeiros, negros e imigrantes no oeste paulista, 1880-1914**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

MONSMA, K. Como pensar o racismo: o paradigma colonial e a abordagem da sociologia histórica. **Revista de Ciências Sociais**, v. 48, n. 2, p. 53–82, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19494>. Acesso em: 01 jul. 2017.

OLIVEIRA, J. Nove indígenas Xavante morrem em 24 horas com sintomas de covid-19, denunciam lideranças. **El país**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-27/nove-indigenas-xavante-morrem-em-24-horas-com-sintomas-de-covid-19-denunciam-liderancas.html>. Acesso em: 15 set. 2020.

PEIXOTO, K. P. F. Racismo contra indígenas: reconhecer é combater. **Revista Antropológicas**, v. 28, n. 2, p. 27–56, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/25363>. Acesso em: 10 fev. 2020.

RAMOS, A. R. O índio hiper-real. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 10, p. 5–14, 1995. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_28/rbcs28_01.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

RUSSO, K.; PALADINO, M. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 897–921, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-0897.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2017.

SILVA, A. da C. Quem tem medo de índio? As imagens e preconceito de jovens do ensino médio sobre os povos indígenas brasileiros. *In*: XX CICLOS DE ESTUDOS HISTÓRICOS 2009, Ilhéus. **Anais** [...]. Ilhéus p. 1–11. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/%0Aaretuza_da_cruz_silva.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

TSERE'UBU'Õ TSI'RUI', A. **A sociedade xavante e a educação: um olhar sobre a escola a partir da pedagogia Xavante**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8239-a-sociedade-xavante-e-a-educacao-um-olhar-sobre-a-escola-a-partir-da-pedagogia-xavante.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

CAPÍTULO 8

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Rita de Cássia da Costa Sousa Almeida

RESUMO

O presente artigo vem de encontro com inquietudes de pesquisadores que buscam entender a linguagem infantil, como ela ocorre e como o professor pode realizar sua prática e escolhas metodológicas visando o ensino e a aprendizagem. Cada dia mais se torna importante o domínio teórico e prático do professor, para que possa compreender as principais dificuldades da aprendizagem infantil e promover o desenvolvimento da criança. O conteúdo deste texto visa apresentar uma reflexão sobre múltiplas linguagens presentes na expressão das crianças. Aborda também a importância e as possibilidades de trabalhar essas formas de comunicação e expressão como possíveis linguagens na educação infantil. A metodologia dessa pesquisa qualitativa foi bibliográfica pautada em autores como Kenski (2008), Felipe (2003) e documentos como a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação e Base Nacional Comum Curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagens. Educação Infantil. Processo ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação infantil por muito tempo, era considerada somente como uma responsabilidade familiar ou do grupo social ao qual convivia. Era com esse grupo que a criança convivia que estreitava seus primeiros laços de comunicação. No Brasil, a educação infantil foi regulamentada em 1988 com a Constituição Federal, atendendo crianças de zero a seis anos, simbolizando um marco na história da educação brasileira. A educação infantil, a princípio exercia um papel assistencialista para as famílias.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reconheceu a educação como a primeira etapa da educação básica, sendo oferecida em: creches, ou entidades equivalentes (para crianças de zero a 3 anos) e pré-escolas (para crianças de 4 a 5 anos).

Outro marco importante para a educação infantil foi a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, estabelecendo referências e diretrizes para as instituições de ensino para todas as etapas da educação básica. Essas diretrizes precisam ser conhecidas por todos os professores, pois propõe aspectos que devem ser observados na elaboração curricular da educação infantil.

A linguagem que permeia o trabalho na educação infantil, junto com a brincadeira e a interação, constitui os eixos da ação pedagógica junto às crianças. Comumente a linguagem verbal e escrita, são prioridades nas práticas e metodologias dos professores da educação infantil.

As múltiplas linguagens são diferentes formas de se trabalhar determinada atividade e aborda os aspectos que traduzem as características próprias da criança e isso se encaixa a imaginação, ludicidade, simbolismo e representação. É por meio das múltiplas linguagens que as crianças se comunicam. Trabalhar com as múltiplas linguagens na educação infantil, significa ajudar a criança a perceber qualidades e características que nem sempre ficam evidentes, de modo mais profundo e significativo.

O conteúdo do presente artigo visa apresentar e promover a reflexão sobre algumas das múltiplas linguagens presentes no desenvolvimento das crianças. Aborda a importância e as possibilidades de trabalhar essas formas de comunicação e expressões como linguagem na educação das crianças, respeitando cada etapa do desenvolvimento infantil. As múltiplas linguagens são muito ricas e possibilitam outras tantas linguagens que estão presentes em todo momento e qualquer etapa do desenvolvimento da criança.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alguns autores relacionam o lúdico ao processo de ensino e aprendizagem e estudam profundamente sua importância na educação. Para Wallon segundo Felipe (2003, p. 28):

[...]o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas. Neste sentido, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura também contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento [...].

A cada estágio do desenvolvimento infantil ocorre uma interação entre a criança e o ambiente. E o uso da linguagem ocorre de forma gradativa completando-se nas fases mais avançadas. Tal processo, de aquisição da linguagem, pode ser compreendido a partir dos seguintes estágios conforme Piaget na análise de Felipe (2003, p. 30 - 31):

Estágio sensório-motor (zero a dois anos aproximadamente): esta etapa é caracterizada por atividades físicas que são dirigidas a objetos e situações externas. Quando a criança adquire a marcha e a linguagem, as atividades externas desenvolvem uma dimensão interna importante, pois toda a sua experiência vai sendo representada mentalmente. A partir da aquisição da linguagem, inicia-se uma socialização efetiva da inteligência. A criança pequena tem extrema dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade.

Estágio pré-operacional (por voltados dois aos seis-sete anos): nesta fase a criança vai construindo a capacidade de efetuar operações lógico-matemáticas (seriação, classificação). Ela aprende, por exemplo, a colocar objetos do menor para o maior, a separá-los por tamanho, cor, forma, etc. Embora a inteligência já seja capaz de empregar símbolos e signos, ainda lhe falta a reversibilidade, ou seja, a capacidade de pensar

simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos (por exemplo, a ausência de conservação da quantidade quando se passa o líquido de um copo mais largo para um outro recipiente mais estreito). [...]

A linguagem é a mediação entre o sujeito e o ambiente. Todo o processo de fala é uma interação social. Quanto mais enriquecemos a linguagem das crianças, mais tornaremos seu pensamento ágil e pleno. Conforme reforça a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, p. 42):

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação.

Quando se fala em linguagem, é comum associar à linguagem oral e escrita, o que acaba delimitando a outras experiências. Sabemos que a criança é constituída de múltiplas linguagens, o qual possibilita o seu desenvolvimento pleno.

A linguagem oral é um dos eixos norteadores da ação pedagógica com crianças. É por meio da linguagem que a criança se comunica e interage com o mundo ao seu redor constituindo-se e desenvolvendo-se. A linguagem oral faz parte do cotidiano das crianças e dos adultos, logo, está presente na vivência das crianças com suas famílias.

Para Kenski (2008, p. 29) “Na atualidade, ainda é a linguagem oral a nossa principal forma de comunicação e de troca de informações”. As crianças falam umas com as outras, os adultos se comunicam entre si e com as crianças, transmitem ideias, vontades e sentimentos. Para Vygotsky como apresenta Felipe (2003, p. 29) “primeiro a criança utiliza a fala socializada, para se comunicar. Só mais tarde ela passará a usá-la como instrumento de pensamento, com a função de adaptação social”.

A linguagem escrita refere-se às produções realizadas por meio da escrita, ao interagir com diferentes símbolos as crianças formulam hipóteses para explicar o funcionamento desse sistema. Para Ferreiro (2011, p. 14):

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e conforme o modo de considerá-las as consequências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma *representação* da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.

A escrita na educação infantil é um elemento importante para o desenvolvimento da linguagem. Ferreiro aponta que (2011, p. 19) “Os indicadores mais claros das expressões que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediate ou posterior)”. É

importante considerar que o trabalho com a leitura e a escrita devam estar comprometidos com a Base Nacional Comum Curricular.

A linguagem audiovisual acontece quando há a junção dos elementos das naturezas verbais, sonoras e visuais em que há transmissão de uma mensagem específica. O recurso audiovisual possui uma linguagem própria que instiga uma interpretação de seus diversos aspectos e recursos, sejam eles, projetados nos sons, cores, personagens, cenários, roteiro etc., no entanto, torna-se um meio importantíssimo no processo de educar e aprender, pois, é rico em informações, que prendem nossa atenção, devendo assim, ser analisado criticamente.

Os recursos audiovisuais atualmente, estão muito presentes na rotina da maioria da população como por exemplo a forma de comunicação por mensagens de celular (no mesmo instante de uma ligação, a pessoa pode se comunicar por vídeo, fotos ou áudios). Há alguns anos, o recurso audiovisual mais utilizado, era a televisão, com a evolução da tecnologia caracterizada por diversos fatores nos últimos anos, o cenário educacional sofreu algumas mudanças, o aumento de dispositivos digitais evidenciou a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, que favoreçam o desenvolvimento no processo ensino aprendizagem. Com a nova geração de alunos, as mudanças no contexto escolar, tornou-se necessárias para atender as crianças de forma mais lúdica.

As artes visuais contribuem para o despertar da sensibilidade estética e da criatividade infantil no processo de ensino e aprendizagem. Na linguagem das artes visuais, os elementos da linguagem são apresentados por meio dos elementos de arte e suas manifestações artísticas, como exemplo: dança, música, pintura, mapa, desenho, cinema, teatro, novela, moda, fotografia, arquitetura, escultura, paisagismo, etc. Conforme Bueno (2008, p. 11):

Para algumas pessoas, soa um tanto quanto estranho pensar em linguagem visual, pois, sendo linguagem, para a maioria, refere-se às palavras, ou seja, à escrita. Mas, se é visual, é comum pensarmos em nossos olhos, naquilo que podemos captar de imagens por meio da visão. Pois bem, ao nascer nos deparamos com um mundo cheio de sons, cores, formas; enfim, imagens. É tanta novidade que fica até difícil decifrar tamanha grandeza. Aos poucos começamos a reconhecer pessoas, figuras, e tudo vai tomando sentido, ficando “claro”, compreensível.

Tão presente quanto os outros tipos de linguagem, a linguagem digital, como apresenta Kenski (2008, p. 31) “é simples, baseada em códigos binários, por meio dos quais é possível informar, comunicar, interagir e aprender. É uma linguagem de síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos”. Embora a ideia de linguagem digital ser desconhecida para algumas pessoas idosas, para algumas crianças não é, pois já crescem em meio as tecnologias.

Neste sentido, os trabalhos nas escolas de educação infantil devem possibilitar o desenvolvimento dessa linguagem nas crianças, com inovações nas metodologias de ensino e aprendizagem. As escolas devem apresentar propostas pedagógicas que busquem ampliar a comunicação da criança, não apenas com a oralidade e a escrita, mas também por meio de múltiplas linguagens. Quanto mais a criança puder falar em diferentes situações como contar história, brincar, solicitar ajuda, contar o que fez em casa ou na escola, mais ela poderá ampliar sua capacidade de comunicação.

Nota-se que há uma diversidade de recursos que tornam o ambiente escolar mais atrativo com aulas menos tradicionais, e a escola não pode ignorar toda essa realidade. Sendo a linguagem a mediação entre o sujeito e o ambiente, toda fala é um processo de interação social. Quanto mais pudermos enriquecer a linguagem das crianças mais tornaremos seu pensamento ágil, sensível e pleno.

O PROFESSOR E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL

Alguns professores adotam o desenvolvimento de atividades lúdicas com inovações e prática metodológicas no processo ensino e aprendizagem. Porém outros, não adotam, pois encontram dificuldades em preparar tais atividades. Entretanto, apesar de que requer mais atenção e preparo por parte do profissional, o objetivo da aprendizagem é alcançado de maneira mais prazerosa pelas crianças. De maneira que, mesmo levando mais tempo de preparo e planejamento, a aprendizagem mais poderá ser significativa. Cabe à unidade escolar apresentar propostas inovadoras as práticas metodológicas na educação infantil, visando o pleno desenvolvimento da criança.

Especialistas apontam algumas possibilidades de se estimular a linguagem de crianças a partir de dois anos a três anos, sendo elas: deixando-a ouvir músicas infantis; elogiando sua comunicação; descrevendo as atividades que estão fazendo, acrescentando novas palavras; utilizando palavras novas em várias situações (ampliação de vocabulário); proporcionando novas experiências. E comentando sobre elas: lendo histórias para elas; ensinando-lhe relações entre palavras, objetos e ideias; ensinando à criança a contar histórias, utilizando livros e desenhos; permitindo que jogue com outras crianças; prestando muita atenção quando ela fala, lembrando que se ela repetir palavras e sons é normal; fazendo jogos com rimas.

Sabemos que a produção de significados por parte da criança é um processo que nunca acaba, é gradativo, possibilitando a ampliação desse repertório da criança e mediando conhecimentos para que ela possa ir além do que seu grupo social lhe oferece. Contar histórias é

também um gesto de carinho para com as crianças, encantá-las proporcionando momentos de muita ludicidade é possibilitar a viagem a diversos mundos onde a criança ampliará sua capacidade de imaginar, criar e vivenciar momentos novos e aprender.

A linguagem está presente na educação infantil de formas diversas. Muitos professores acabam priorizando a linguagem verbal e escrita na educação das crianças, no entanto, pensamos que isto vem sendo superado em favor de uma prática que busque o desenvolvimento pleno dos pequenos, considerando ainda, que estes se comunicam por meio de múltiplas linguagens.

Com o uso de ferramentas tecnológica na educação infantil, o professor poderá desenvolver o processo ensino e aprendizagem, com práticas inovadoras, Kenski (2008, p. 44) afirma que “Essas novas aprendizagens, quando colocadas em prática, reorientam todos os nossos processos de descobertas, relações, valores e comportamentos”.

O trabalho com as múltiplas linguagens na prática pedagógica possibilita novas vivências e experiências que ampliam os conhecimentos das crianças, o professor pode tornar a vivência em sala de aula mais atrativa.

A escola de educação infantil que está preparada para trabalhar de maneira lúdica e dinâmica, poderá presenciar uma evolução no desenvolvimento da criança em sua formação da identidade, autonomia e linguagem. A afetividade e o comportamento social também são melhorados depois se desenvolvem a linguagem. A escola que acolhe a atividade lúdica em seu cotidiano escolar prepara a criança para uma visão de mundo diferenciada e positiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as formas de linguagens abordadas na educação infantil, possibilitam uma gama de novas vivências e de novas experiências que ampliam repertório cultural das crianças, oportunizando diversas interações dela com as obras, com o material utilizado e com seus pares.

Muitas vezes, os professores se prendem a uma rotina idealizada, com atividades propostas a crianças idealizadas, em um espaço idealizado, desconsiderando a realidade de nosso cotidiano e de nossas crianças. Não querendo ver o que é visível. Isso acarreta em projetar nas crianças aquilo que elas não são e desconstruir isso acaba sendo um caminho difícil, porém, necessário.

Uma prática que respeite os direitos das crianças, que busque conhecê-las melhor para trabalhar com elas. Pensando na criança como um campo fértil para instigar e desenvolver, considerá-la como um ser social que tem muito a nos ensinar, que nos dá pistas a cada segundo de sua especificidade, ao mesmo tempo, de sua multiplicidade, nos convida a tomar distância para

refletir sobre nossas ações para entender o vai-e-vem imprevisível de suas vontades, é fundamental para cumprir nosso papel na educação infantil.

Aos envolvidos no processo ensino e aprendizagem infantil devem assumir um compromisso com a mudança e com a transformação da realidade, nesse sentido, mudar a organização do espaço, da rotina, nossas práticas na educação das crianças, é mudar a atitude, é reconhecer e buscar uma pedagogia que respeite a condição de ser criança em sua plenitude.

A educação vem avançando e superando desafios no que tange o trabalho com as múltiplas linguagens presentes na educação das crianças. Espera-se num tempo não muito distante uma pedagogia que trabalhe no cotidiano das crianças por meio das brincadeiras e das interações, todas as múltiplas dimensões: corporal, expressivas, estética, lúdica, sexual, psicológica, social, afetiva, cognitiva e as múltiplas linguagens possíveis: musical, plástica, corporal, dramática, oral, proporcionando as crianças à construção de suas identidades da forma mais rica possível. Tornando o espaço da creche um lugar de pertencimento e de vivências socioculturais. No qual as crianças se sintam à vontade para viajar no imaginário e construir conhecimentos, caminhando para a construção efetiva da cidadania e do bem comum.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC/SEF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BUENO, L. E. B. **Linguagem das artes visuais**. Coleção Metodologia do ensino de artes, v. 5. Curitiba: Ibpox, 2008.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sócio-interacionista: Wallon, Piaget e Vygostky. In: CRAIDY, C. M., KAERCHER, G. E. (org.) **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. Coleção Questões da nossa época, v. 6. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

CAPÍTULO 9

(RE)LENDO OBRAS DE FREIRE EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19: TECENDO DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE A ATUALIDADE

Micaele Damasceno de Jesus
Vanessa Damasceno de Jesus
Valdemiro Lopes Marinho

RESUMO

O atual contexto no qual estamos inseridos tem sido marcado por crises em vários segmentos sociais. Fala-se em crise política, econômica, ética, moral, educacional, ambiental, sanitária e outras. Buscou-se identificar e discutir algumas crises potencializadas pela pandemia da COVID-19, a fim de analisar e compreender o contexto atual elucidando essas realidades a partir de algumas obras de Paulo Freire, bem como de outros autores que também referenciaram o presente estudo: Freire (1993, 2011, 2019 e 2020); Santos (2020); Matetti (2020) e Melo e Cabral (2020). Partindo disso, de discussões, pesquisas e outras atividades realizadas pelo Grupo de Estudo em Educação e Meio Ambiente (GEMA), vinculado ao Departamento de Educação, Campus XI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), amparou-se na pesquisa bibliográfica e na aplicação de um questionário online com estudantes. Oportunidade em que os participantes demonstraram saber da importância da educação para a emancipação e transformação do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: COVID-19; Crises; Educação; GEMA; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

O atual cenário de pandemia que se instaurou no mundo trouxe consigo vários desafios e potencializou inúmeros problemas já existentes. Considerando que o novo coronavírus (COVID-19), é disseminado a partir do contato entre as pessoas contaminadas e as não contaminadas, fez-se necessário a adoção de medidas de distanciamento e isolamento social a fim de evitar o aumento no número de pessoas contaminadas e conseqüentemente as vítimas fatais, já que este é um vírus que provoca diversas complicações com gravidade variável a depender das reações de cada organismo.

Com isso, surgiram novas formas de pensar e agir na sociedade. No ensino superior, por exemplo, os cursos de graduação presencial foram impactados com as restrições e a falta das atividades de ensino presenciais, em virtude disso, muitos estudantes paralisaram suas atividades formativas, entretanto, a presença ativa dos grupos de estudo tem contribuído para a construção de conhecimentos e problematização da realidade a partir de discussões e atividades mesmo que de maneira virtual.

Diante dessa realidade posta de distanciamento social e a necessidade de repensar as atividades acadêmicas de ensino pesquisa e extensão, surgem os encontros virtuais do GEMA nos quais nos encontramos semanalmente para estudar, discutir, dialogar e refletir algumas temáticas específicas. Em meio a isso, tivemos uma sequência de encontros nos quais dialogamos com algumas obras de Freire, e é daí que surge o título deste artigo: (Re)lendo obras de Freire em meio à pandemia da COVID-19: tecendo diálogos e reflexões sobre a atualidade.

Dessa forma, este estudo buscou responder ao seguinte problema: De que maneira as obras de Paulo Freire ajudam-nos a compreender o contexto atual e as crises potencializadas pela pandemia da COVID-19? De modo que por meio da aplicação do questionário online objetivou-se analisar as potenciais crises bem como identificar e discutir algumas dessas crises causadas pela pandemia da COVID-19, a fim de compreender o contexto atual a partir do diálogo com algumas obras de Paulo Freire, como também de outros teóricos.

Optou-se pelo uso da pesquisa bibliográfica, comunga com Gil (2010, p. 29), ao afirmar que, “praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica”, isto é, amparado a partir de fontes já elaboradas e material já publicado.

Por considerar a relevância das abordagens freirianas no âmbito socio-educacional e a atemporalidade de suas obras, compreendemos que refletir acerca da atualidade partindo de seus escritos, é buscar através de uma leitura histórica compreender o presente e redesenhar o futuro, uma vez que há contribuições de Freire para educação, política e as relações humanas de maneira geral de modo que favorecem a transformação social haja vista que vivemos em uma sociedade em constante transição.

Os envolvidos no estudo reconhecem que as obras de Freire, bem como do demais autores, falam dos problemas atuais e despertam para leituras da atual realidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diálogos e reflexões a partir das obras de Paulo Freire

Dialogar e refletir a sociedade a partir das obras de Paulo Freire é percorrer um caminho desafiador de modo a promover mudanças na maneira como os sujeitos se percebem e agem enquanto seres sociais e agentes transformadores. Dessa forma, entender as temáticas propostas pelo autor que versam sobre alienação/libertação; indignação/esperança; relação opressor/oprimido; dialogicidade, pensar crítico, é fundamental para superar as realidades postas e tornar a sociedade verdadeiramente democrática.

Enquanto a alienação sustenta os discursos ideológicos, a consciência crítica e o desejo de liberdade são essenciais para que os indivíduos não se deixem ser dominados. Nessa perspectiva, as transformações na sociedade serão possíveis a partir da cooperação dos sujeitos, conforme escreve Freire (2011, p. 53), “esta participação consciente na reconstrução da sociedade, participação que se pode dar nos mais diferentes setores da vida nacional e em níveis diferentes, demanda, necessariamente, uma compreensão crítica do momento de transição revolucionária em que se acha o país”.

Assim, faz-se necessário (re)pensar a sociedade a partir de bases democráticas, que visem o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. E isso perpassa também pela formação dos indivíduos e sua atuação no meio em que estão inseridos a fim de que compreendam que, de acordo com Freire:

[...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (2019, p. 53).

Nesse sentido, o contexto atual requer novas posturas, novas interferências no modo de ser e se perceber no/com o mundo e para isso a leitura da realidade a partir das obras freirianas é imprescindível. Com isso, o momento presente tem sido mais severo para com os pertencentes à classe trabalhadora haja vista que essas pessoas são as mais vulneráveis. Frente a isso, tem-se o autor Paulo Freire que se destaca pela sua atemporalidade e por seus escritos de fundamental importância e que contribuem para a tomada de consciência dos indivíduos.

Dessa forma, a problematização da sociedade e de temas considerados complexos, por exemplo, política, justiça, educação, governo, saúde e outros, perpassa por um processo de (des)construção de conceitos e sentidos que se faz possível por meio da leitura e compreensão da sociedade por uma ótica ampla e que possibilita aos sujeitos pensar diferente e despertar a curiosidade para conhecer mais; a criticidade para duvidar e se permitir questionar as (in)formações que são veiculadas a fim de que não fiquemos presos no determinismo. Freire escreve o seguinte:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço como os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade (2019, p. 52).

Por isso, tecer diálogos e reflexões sobre a atual sociedade brasileira é assumir uma postura de enfrentamento à realidade posta, às estruturas de poder e assumir uma responsabilidade com a

transformação político-social. As temáticas anteriormente mencionadas, (política, justiça, educação, governo, saúde e outros), perpassam por vários espaços de discussões e demandam concepções de mundo que coadunem com os sujeitos, sobretudo, um olhar sensível para os oprimidos.

Não se pode esperar que os privilegiados ajam em defesa da saúde, da educação, do poder para todos, se eles são os beneficiados. Pelo contrário, é pensando com os que estão à margem da sociedade e os oprimidos que se pode pensar, por exemplo, em uma educação libertadora. Esta não encontra sentido completo numa discussão na qual os indivíduos estão, direta ou indiretamente, na condição de opressor.

Se quisermos construir uma sociedade justa, equinome e democrática é preciso começar de baixo para cima e a educação pode exercer um papel imprescindível. Isso é fundamental e um dos pontos centrais das obras de Freire, confirma que:

“Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano” (2020, p. 36).

Em consonância com esse pensamento de Freire, observa-se que retomar os conceitos de humanidade é uma necessidade urgente, ao discutir sobre a saúde no atual contexto, tem se percebido tamanho descaso com a vida dos nossos semelhantes, revelando assim a perversidade humana, é preciso, pois, que o ser humano reaprenda a ser humano, só assim, ter-se-á uma sociedade democrática e um mundo menos feio como sonhava Freire.

As crises no contexto da pandemia da COVID-19

O século XXI apresenta diversas crises econômicas de maneira sistematizada, no entanto, o que se tem percebido com o advento da pandemia provocada pelo Coronavírus são os vários agentes que proferem discursos em torno da realidade posta. Muito embora se saiba também que as crises de que tanto falam, na maioria das vezes não passam de um discurso - projeto político, ideologias com o intuito de apresentar futuramente estratégias que venham a beneficiar um determinado grupo. Para Freire:

[...] no fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de *anestésiar* a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. Não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica (2019, p.129).

Com isso, percebe-se que os discursos são dotados de intencionalidades e à medida que são propagados vão ganhando força e adquirindo aval de “verdades inquestionáveis”. Ir contra tais posicionamentos é se colocar em situação de conflito, luta e resistência.

Assim, falar em crise é falar em um conjunto de fatores que corroboram para a instabilidade social. Etimologicamente, a palavra crise remete a um momento, estado que é marcado por dificuldades, passageiro e propício para reflexões e ações para melhorar determinadas situações. No entanto, vive-se em estado permanente de crise no Brasil, o atual contexto no qual estamos inseridos tem sido marcado pela multiplicidade de crises. Fala-se em crise política, econômica, ética, moral, educacional, ambiental, sanitária e outras que têm se perpetuado. Santos, afirma que:

[...] a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos factores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto (...). O objectivo da crise permanente é não ser resolvida (2020, n.p.).

Posto isto, é correto afirmar que o Brasil vive em estado permanente de crise haja vista que, embora se busque soluções para tais crises, as causas dessas não são “identificadas” e nem tão pouco afetadas, quiçá resolvidas. Pensemos, por exemplo, desde quando se fala em crise educacional? Certamente essa não é uma discussão recente, muitas medidas têm sido adotadas ao longo dos anos para minimizar seus efeitos, porém ela nunca deixou de existir, talvez porque as medidas nunca tiveram foco na causa, mas apenas nas consequências. E isso se segue para as demais crises.

Com a pandemia da COVID-19 “novas” crises passaram a ter maior visibilidade e ocupar espaços de discussões no cenário mundial e, conseqüentemente, no Brasil. Aqui é necessário abrir aspas para o termo novas porque conforme Santos (2020, n.p.), “[...] a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise que a população mundial tem vindo a ser sujeita”.

Partindo deste pensamento, este estudo apoiar-se-á no pressuposto de que as crises aqui analisadas não surgem com a pandemia, apenas são potencializadas por ela.

De acordo com Matetti:

[...] agora as sociedades estão enfrentando uma crise sanitária de proporção global que, além de ceifar vidas em todos os países. Hoje já se sabe que os efeitos econômicos da COVID-19 não serão de curta duração (3 a 4 meses como vinha sendo dito pelo ministro da economia do Brasil) e que seus impactos poderão destruir a estrutura econômica de um país, caso os governos não adotem medidas efetivas para enfrentar a nova realidade (2020, p. 3).

Diante do contexto emergencial, inúmeras foram as respostas de autoridades em relação à propagação do coronavírus, de modo que conforme Vilaça e Palma (2020, p. 75), “era possível inferir, ainda no início da pandemia, que o distanciamento social e o bloqueio de algumas atividades ou serviços, os tidos como não essenciais eram as medidas orientadas pela literatura

científica e consideradas as mais adequadas para o enfrentamento da COVID-19”. No entanto, como bem escreve Henriques e Vasconcelos:

Iniciativas de governadores foram questionadas pelo presidente da República, que já havia declarado ao longo do mês, sobre a pandemia, sucessivamente: “é uma pequena crise”, não há motivo para pânico”, “isso está sendo tudo propalado pela mídia”, “outras gripes já mataram mais do que esta” e até mesmo que “é uma fantasia”. Além do discurso, as atitudes pessoais do presidente afrontavam ostensivamente as recomendações de distanciamento, como a presença em manifestações e locais públicos, sem uso de máscara ou qualquer outra medida para proteção, mesmo quando, depois de uma visita aos Estados Unidos, várias pessoas da delegação presidencial tiveram confirmada a infecção. A crise desaguou na demissão do ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta, e sua substituição por Nelson Teich, que, em seu discurso de posse, afirmou que não havia dicotomia entre a saúde e a economia. Falou da pobreza de informações e da necessidade de qualificá-las para desenhar um plano de ação (2020, p. 32-33).

Somando-se à crise provocada pelo vírus, as posições contrárias do presidente da República, a instabilidade no Ministério da Saúde, os jogos políticos, tudo isso contribuiu para o agravamento da situação na qual o Brasil se encontrava. O negacionismo e o não reconhecimento da proporção que o vírus estava tomando provocaram consequências desastrosas, mais de 600 mil vidas ceifadas.

Para além da batalha travada contra a COVID-19, houve as divergências entre comunidade científica e autoridades políticas de modo que a ciência foi questionada, negligenciada, posta à prova constantemente e para potencializar tais discursos negacionistas, as *Fake News* foram veiculadas de modo a confundir a população, gerar mais incertezas, transparecendo assim, a confluência de várias crises.

Nessa perspectiva, Melo e Cabral afirmam que:

[...] o que se vivenciou no Brasil não foi “uma” crise; mas a resultante de várias crises que desaguam na grande crise, na monumental crise que o país vive e possivelmente viverá por muitos anos, mantida a trajetória atual (...) Há questões mais antigas e estruturais; outras que atuam em paralelo ou mesmo como decorrência da Covid-19, que, como argumentos, apenas catalisou uma série de processos que já se manifestavam (2020, p. 3683-3684).

Por meio dessa pandemia é possível perceber que as crises ganharam um novo sentido, trouxeram e trarão inúmeras consequências uma vez que todos os aspectos da sociedade foram afetados e será necessário que governantes e a sociedade de maneira geral assumam responsabilidades com vistas a solucionar e não apenas continuar apontando as crises.

E é partindo disso que na seção seguinte abordaremos a crise educacional, suas bases e configurações na atualidade.

Crise educacional

A educação é um dos pilares da sociedade e um campo com grande potencial transformador. Por isso se configura como um cenário de disputas que gera confrontos não só entre seus agentes, mas, sendo um campo social sofre influência de diversas instituições de poder, da organização social que compreende a divisão da sociedade em classes, da economia, da política e outras. Freire (2021, p. 34) enfatiza que: “é óbvio que problemas ligados à educação, não são apenas problemas pedagógicos. São problemas políticos e éticos tanto quanto os problemas financeiros”.

Nesse sentido, uma crise instalada em um desses segmentos afeta a educação já que esta atende aos anseios de um determinado modelo de sociedade e atua em função de setores que lhe conferem poderes. Desse modo, para compreender o atual cenário educacional brasileiro é necessário voltar no tempo e na História da Educação no Brasil. Assim, como aponta Aranha:

Estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia se deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas reações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política (2006, p.24).

Dessa forma, a educação surge com finalidades específicas e objetivos estabelecidos de modo a beneficiar determinados grupos sociais (pertencentes à burguesia), por isso não se pode desconsiderar as implicações políticas na educação.

Assim, o quê e como ensinar se configuram de maneiras distintas de acordo com seu público. Esses são vistos separadamente a partir da classe a qual pertencem, enquanto a educação da e para elite tende a tornar ou mantê-los na posição de privilegiados e dominadores, a educação para “as massas” que deveria ser, conforme Freire (2020, p.52), “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. (...) É substituída por uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação e para a formação do homem-objeto”.

Nessa perspectiva, percebe-se que as crises educacionais se dão a partir da própria luta de classes uma vez que, a educação surgiu com o objetivo de contemplar os interesses da burguesia e só depois de muito tempo e de muitas lutas foi que a classe trabalhadora passou a ter acesso a mesma, no entanto, uma educação que não se deu e ainda não se dá de maneira igualitária. Sendo assim, conclui-se que a perspectiva educativa pode proporcionar a libertação dos oprimidos ou continuar potencializando a dominação desses.

E essa realidade que se estende até os dias atuais é herança da colonização, período marcado pela dominação, intolerância à diversidade e ideia de superioridade e inferioridade que classifica os sujeitos em privilegiados (elite branca) e marginalizados (classe trabalhadora, indígenas, negros, mulheres, entre outros).

Com isso, percebe-se que, embora com configurações diferentes de modo a se adequar a cada modelo de sociedade, a educação sempre esteve presente em todas elas e vem sofrendo mudanças da era colonial aos dias atuais, mas nunca perdeu suas bases, atender determinados grupos em detrimento de outros e, com finalidades distintas pode ser caracterizada como um meio de promover a dominação ou a libertação já que, sendo feita por e para as pessoas, a educação corresponde à evolução da própria sociedade e tende a modificar os sujeitos.

Nessas idas e vindas, avanços e retrocessos, chegamos aos dias atuais quando já se tem inúmeras leis que versam sobre melhorias na educação, igualdade de direitos, valorização dos profissionais da educação, formação continuada e outros. Entretanto, os problemas permanecem, mantem-se as posições de privilegiados *versus* marginalizados e conclui-se que a educação está em crise principalmente agora com a pandemia da COVID-19 que tende a potencializar as desigualdades uma vez que há disparidade entre a educação pública e privada; nem todos os estudantes estão sendo contemplados com a “educação” que tem sido ofertada; a qualidade dessa “educação” é questionável; a educação não é prioridade para os governantes, enfim, uma verdadeira precarização da educação.

Segundo Ribeiro:

O grande desafio que o Brasil enfrenta é alcançar a necessária lucidez para concatenar essas energias e orientá-las politicamente, com clara consciência dos riscos de retrocessos e das possibilidades de liberação que elas ensejam. O povo brasileiro pagou, historicamente, um preço terrivelmente alto em lutas das mais cruentas (entre elas, por uma educação para todos. *grifo nosso*) de que se tem registro na história, sem conseguir sair, através delas, da situação de dependência e opressão em que vive e peleja. Nessas lutas, índios foram dizimados e negros foram chacinados aos milhões, sempre vencidos e integrados nos plantéis de escravos. O povo inteiro, de vastas regiões, às centenas de milhares, foi também sangrado em contrarrevoluções sem conseguir jamais, senão episodicamente, conquistar o comando de seu destino para reorientar o curso da história (2015, p. 21).

A partir disso, conclui-se que a crise educacional não é recente, ela nasce com a colonização uma vez que, em conformidade com o que escreve Freire:

O Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade

permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (2020, p. 90-91).

Isso produz forte impacto social e educacional que só pode ser superado pela própria educação, mas esta não pode se dá nos moldes que já tivemos e continuamos a ter. Para que ela cumpra com sua função social, é necessário, pois, que haja políticas públicas que sejam capazes de potencializar ainda mais o papel transformador da educação tendo em vista que a mesma é um direito social garantido pela legislação brasileira e se configura, BRASIL (1988), como “dever do estado e direito dos cidadãos”.

Dessa forma, percebe-se as implicações da política na educação. Em (2000, p. 31), Freire, afirma que: “se a educação sozinha não transfora a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Assim, as mudanças mais significativas que podem acontecer na sociedade perpassam pela educação e por isso é necessário investimento e valorização dessa.

Nessa perspectiva abordada por Freire e demais autores, nota-se que é preciso por meio da educação compreender a realidade para a partir daí, poder intervir e transformá-la, já que a mesma como base fornece condições necessárias para que outros segmentos sociais sejam modificados e superem o estado de crise.

METODOLOGIA

A metodologia é parte essencial de uma pesquisa, nela são elencados os passos a serem seguidos a fim de tornar possível a realização do estudo e o alcance dos objetivos. Sabendo, pois, que a metodologia consiste no conjunto de métodos e técnicas a serem utilizados para se chegar aos resultados da pesquisa, sua definição é de grande importância. Considerando a amplitude da temática, escolheu-se a pesquisa bibliográfica com o intuito de adquirir informações acerca do tema, pois, segundo Lakatos; Marconi:

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... Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (2010, p.166).

Partindo disso, esta pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, que para Richardson (1999, p. 79), “além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. E como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário online, o mesmo conta com três questões abertas e duas de múltipla escolha a fim de que os participantes possam se expressar de maneira livre e ao mesmo tempo atender aos objetivos da pesquisa que terá como sujeitos estudantes de graduação.

De acordo com Gil (2008, p. 121) “pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações”.

Para construção do questionário foi utilizado um notebook e o google forms, um aplicativo do Google para realizar pesquisas e coletar dados de maneira online.

O estudo desenvolveu-se a partir das seguintes fases:

Fase 1: Princípio - em Novembro de 2020, iniciou-se um ciclo de leituras de algumas obras de Paulo Freire e discussões em encontros quinzenais (online) com os integrantes do GEMA, trazendo para o debate as questões da atualidade e o contexto pandêmico;

Fase 2: Elaboração - na última semana de Abril de 2021, encerrou-se o ciclo de leituras e discussões a partir de algumas obras de Paulo Freire e deu-se início a construção do projeto de pesquisa;

Fase 3: Sequência - nos primeiros dias da última semana de Maio de 2021, foi elaborado o questionário com cinco perguntas que foi aplicado com 20 graduandos de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação Campus II, XI, XIV, de quatro cursos: Matemática, Geografia, História e Pedagogia, sendo cinco estudantes de cada curso. O link foi gerado automaticamente pelo google forms, ao preenchê-lo e clicar em enviar, as respostas ficam salvas na plataforma;

Fase 4: Conexão - na primeira quinzena de Junho de 2021, foi enviado o link do questionário via Whatsapp para os sujeitos citados anteriormente;

Fase 5: Feedback - encerramento da fase de coleta de dados por meio do questionário na segunda quinzena de Junho de 2021;

Fase 6: Conclusão – Realizada com a leitura e interpretação das respostas do questionário entre a última semana de Junho e a primeira quinzena de Agosto de 2021, as análises do questionário, os estudos bibliográficos, as discussões do GEMA e a leitura do contexto atual, permitiram a escrita do artigo;

Fase 7: Compartilhamento - Divulgação dos achados da pesquisa para os participantes e para a sociedade.

RESULTADOS

No período de realização da pesquisa, muitas questões foram levantadas pelos pesquisadores que diante da realidade posta e do contexto de isolamento social precisou fazer contato virtual com estudantes por meio do questionário aplicado. As indagações partiram da seguinte pergunta: Para você, quais são as crises que estamos enfrentando atualmente? Como não foi estabelecido um limite de crises a ser citado, os participantes ficaram livres pra citar quantas quisessem.

Iniciando as análises pelas respostas dos estudantes de Geografia, as crises mais citadas foram: cinco vezes, psicológica; três vezes, sanitária; duas vezes, econômica; uma vez, educacional; política e desigualdade social. Percebe-se com isso que os entrevistados sentem mais os impactos psicológicos em virtude até do isolamento, da falta de contato e interação presencial com as pessoas do seu ciclo de relações, da interrupção das atividades, do medo de ser contaminado, de perder amigos ou familiares, exposição desenfreada às notícias sobre o novo coronavírus e outros.

De acordo com Albuquerque, et al. (2020, p. 6), “estudos mostraram, por exemplo, que, devido ao isolamento social provocado pela COVID-19, houve um aumento de 28% no número de pessoas que apresentam ansiedade e depressão e de 8% nos casos de estresse”. Isso é preocupante uma vez que a saúde mental é uma questão séria e que requer atenção por se tratar de implicações que podem ser irreversíveis no pós-pandemia e é essencial para a qualidade de vida da população, uma vez afetada, os desafios futuros frente às questões psicológicas são diversos e podem desencadear inúmeros problemas sociais vindo a se tornar uma questão de saúde pública.

Segundo a FIOCRUZ (2020, p. 2), “estima-se, entre um terço e metade da população exposta a uma epidemia pode vir a sofrer alguma manifestação psicopatológica, caso não seja feita nenhuma intervenção de cuidado específico para as reações e sintomas manifestados”.

Dando seguimento à análise, entre os estudantes de História as principais crises que eles mencionaram: três vezes, desigualdade social; duas vezes, psicológica e sanitária; uma vez, educacional e moral. De fato, as desigualdades sociais têm ficado mais explícitas com a pandemia da COVID-19 e elas podem ser percebidas no campo educacional quando estudantes da rede privada têm acesso à educação seja de forma remota, online ou até mesmo híbrida enquanto muitos estudantes da rede pública não dispõem das mínimas condições necessárias para dar continuidade aos estudos.

Além disso, mesmo tendo sido decretado o isolamento social e o fechamento de diversos postos de trabalho ou as atividades podendo ser desenvolvidas em casa por meio do chamado *home office*, não são todas as pessoas que podem realizar seus trabalhos dessa maneira e acabam por ficar mais expostas ao vírus.

Vale ressaltar que, segundo informações do site UOL NOTÍCIAS (2020), a primeira vítima brasileira foi do Rio de Janeiro, uma empregada doméstica, a mesma foi contaminada pela patroa que voltava de viagem da Itália.

Inúmeras outras desigualdades podem ser observadas, sobretudo no contexto da pandemia, por exemplo, os mais afetados pela fome, pelo desemprego e outras vulnerabilidades sociais.

Ainda em resposta à primeira pergunta do questionário, os graduandos de Matemática mencionaram como sendo as principais crises que estamos enfrentando atualmente: quatro vezes, financeira; três vezes, política; duas vezes, psicológica e sanitária; uma vez, educacional, social e ambiental. Durante muito tempo a crise financeira era um dos assuntos muito comentado nos telejornais, nos sites da internet e em outros meios de comunicação isso porque tudo está relacionado ao setor financeiro e provoca impacto em todos os outros, no entanto, adotou-se um discurso de crise que foi além da real situação financeira e esta era usada para justificar todas as mazelas e incompetências de governos.

Por último, a análise das respostas dos estudantes de Pedagogia que citaram como sendo as principais crises enfrentadas atualmente: quatro vezes, sanitária; três vezes, política e financeira; duas vezes, educacional e desigualdade social; uma vez, ambiental. É importante esse destaque para a crise sanitária já que a pandemia potencializou isso em todo o mundo, atingindo principalmente os países menos desenvolvidos ou que menos investem em saúde. De acordo com Lima, et al.:

Embora esperada, a chegada da pandemia à América Latina encontrou um continente enfraquecido pelo modesto crescimento econômico, quando comparado aos demais continentes; seu setor público (saúde, ciência e educação) debilitado pela redução dos investimentos em políticas públicas, como consequência das políticas de austeridade fiscal; com maior instabilidade política do que na década anterior; e enfraquecido em seus vínculos regionais pelo esgarçamento de estruturas como a UNASUL (União das Nações Sul-Americanas), o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), a OEA (Organização dos Estados Americanos) e a implementação tímida da CELAC (Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos), (2020, p.3).

No caso do Brasil, especialmente, a sobrecarga dos hospitais e a situação de calamidade pública que foi decretada por vários estados serviu para evidenciar a importância do Sistema Único de Saúde (SUS) e ao mesmo tempo alertar para a necessidade de investimento e melhorias para atender a população. Nesse sentido, ainda de acordo com os autores mencionados anteriormente:

Políticas econômicas, sobretudo o modelo de alocação de recursos em relação às áreas que se mostraram essenciais para o enfrentamento deste choque (saúde, ciência e tecnologia, educação e proteção social) devem ser revistas para aumentar a proteção dos países aos choques futuros (2020, p.3).

Com isso, espera-se que todo esse cenário de mortes e sofrimentos tenha servido, de alguma forma, pra sensibilizar os governantes no tocante a importância de suas ações e que isso contribua para que novas catástrofes humanitárias sejam evitadas ou até mesmo produza menos impacto na sociedade.

Nesse sentido, a segunda pergunta do questionário versa sobre as crises, ao serem questionados sobre a existência e potencialidade dessas ou surgimento, as respostas foram unânimes em todos os cursos e embora houvesse a possibilidade de justificar a resposta dada, os estudantes se limitaram a confirmar a primeira opção da pergunta onde sugere que as crises já existiam antes mesmo da pandemia e foram potencializadas pela mesma.

Uma crise que merece ser destacada é a educacional que se fez presente nas falas dos estudantes dos quatro cursos analisados. Dessa forma, como salienta Freire (2020, p. 78) “me parece que o primeiro aspecto a sublinhar é que a prática educativa é uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa etc”.

Diante de tudo o que foi exposto até aqui, coadunamos com Melo e Cabral quando nos dizem:

O que se vivenciou no Brasil não foi uma “crise”; mas a resultante de várias crises que desaguam na grande crise que o país vive e possivelmente viverá por muitos anos, mantida a trajetória atual. É necessário distanciar-se, separar todos os elementos, as partes e pedaços do quebra-cabeças que compõem as várias crises para num primeiro momento compreende-la, traçar diagnósticos e, posteriormente, desenhar possíveis soluções de contorno. Há questões mais antigas e estruturais; outras que atuam em paralelo ou mesmo como decorrência da COVID-19, que, como argumentamos, apenas catalisou uma série de processos que já se manifestavam (2020, p.3683).

Conforme salientado na metodologia, o questionário foi aplicado a vinte estudantes de graduação de quatro cursos, Geografia, História, Matemática e Pedagogia e contou com a participação de cinco graduandos de cada curso.

O quadro 1, registra as falas dos participantes com relação ao seguinte questionamento: você conhece alguma obra de Paulo Freire? Em caso afirmativo, qual (quais) e como podemos associá-la(s) às crises citadas por você anteriormente?

Quadro 1 – Indagações sobre o conhecimento das obras de Paulo Freire, associadas às crises planetárias.

| GEOGRAFIA | HISTÓRIA | MATEMÁTICA | PEDAGOGIA |
|--|--|--|---|
| 2 Sim. (Pedagogia do Oprimido). 3 Não | 2 Sim. (Pedagogia do Oprimido). 3 Não | 2 Sim. (Pedagogia da autonomia). 3 Não | 5 Sim. (Pedagogia da esperança; Educação com prática da liberdade; Pedagogia do Oprimido) |
| Associou as lutas por libertação e o desejo atual das pessoas se libertarem dos processos autoritários e dar uma resposta à crise econômica, social e ambiental. | Associou o sistema opressor, as estruturas dominantes da atual sociedade que culmina nas crises sociais. | Fez referência à construção do conhecimento e a necessidade de uma educação para conscientização, reflexão e posicionamento político-social dos indivíduos diante da crise política. | As pessoas entrevistadas afirmam ser possível associar todas as obras de Freire às crises citadas haja vista que tais leituras fazem refletir acerca da realidade, responsabilidade social e política, dessa forma é possível falar da crise educacional, política, das desigualdades. E é por meio da educação, um tema central de muitas obras de Freire, que a emancipação, conscientização e transformação se torna possível. |

Fonte: autoria própria.

É perceptível que as pessoas entrevistadas que afirmaram conhecer alguma obra de Paulo Freire se posicionaram acerca das crises e do contexto atual de forma mais contundente e argumentativa expressando, pois, uma leitura crítica da realidade e reconhecendo o papel da educação como meio de emancipação e transformação.

Assim, nota-se que a leitura das obras de Freire contribui, principalmente, para o processo de conscientização, politização dos sujeitos e problematização das realidades postas. Sem essa postura crítico-reflexiva os indivíduos tendem a não reconhecer os processos alienantes e naturalizar as opressões se colocando sempre na condição de plateia enquanto suas vidas são conduzidas pelos outros e por seus discursos prévios e intencionalmente elaborados. Por fim, o próprio Freire vai dizer que:

A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quanto indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta implica (2011, p. 45).

Quanto à relevância da temática, todos os entrevistados afirmaram ser uma discussão bem pertinente, provocativa e necessária a fim de contribuir para a conscientização das pessoas e para que essas saiam da condição de meros ouvintes e propagadores de discursos prontos e se tornem sujeitos críticos, reflexivos. Além disso, afirmaram que as obras de Paulo Freire trazem questões muito atuais e proporcionam uma leitura da realidade e um posicionamento diante dessa. Como bem salientado por Freire:

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma da sua desumanização, implica que tanto a visão de si mesmo como a do mundo não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha (2020, p.58).

Nesse sentido, o texto escrito exerce um papel importante no processo de transformação social, conforme Freire e Nogueira:

Através dele as pessoas reescrevem seu cansaço, reescrevem suas esperanças e formulam propostas coletivas. Propostas que melhoram o jeito de viver. Propostas que organizam ainda melhor a ciência de vida que essas pessoas trazem em suas práticas (1993, p. 34).

O leitor pode, por meio da leitura, se deparar com aspectos de sua realidade que antes passaram despercebidos e a partir disso começar refletir sobre suas práticas e exercitar o pensar coletivo, se perceber como parte de um todo que quando soma forças se torna mais forte e acredita que as mudanças são possíveis. E é com essa esperança de que os sujeitos comecem a compreender o poder da coletividade que pensamos ser a escola, enquanto espaço privilegiado no qual se desencadeiam numerosas relações, um terreno fértil para que as sementes das transformações sejam lançadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 afetou a estrutura de todos os países em seus variados setores, sanitários, econômicos, educacionais, políticos, ambientais e outros. No Brasil não foi diferente, marcado pelas múltiplas crises, desarticulado politicamente, sofreu fortemente os impactos do coronavírus.

Em meio a isso, o estudo desenvolvido permitiu-nos discutir acerca das inúmeras crises brasileiras em uma perspectiva discursiva e que as aborda dentro do contexto da pandemia, mas reconhecendo que essas já existiam antes e apenas foram potencializadas e evidenciadas. Diante disso, as obras de Paulo Freire se apresentaram como sendo essências para que os sujeitos possam refletir acerca das realidades que os rodeiam e possibilitem se posicionar de maneira crítica e contundente.

Dois pontos chamaram a atenção dos pesquisadores, primeiro a linearidade do posicionamento dos graduandos em Pedagogia que pautados na análise crítica do contexto atual se posicionaram e demonstraram leitura e compreensão da realidade (im)posta. Reforçando aquilo que os pesquisadores acreditavam antes da pesquisa, que de alguma forma, as obras de Freire ajudam a compreender o contexto atual e as crises potencializadas pela pandemia.

Segundo, o quantitativo de estudantes que conhecem ou não alguma obra de Paulo Freire foi o mesmo nos outros três cursos, tanto em Geografia, História e Matemática, 2 entrevistados conhecem alguma obra de Freire e 3 não conhecem.

Posto isto, conclui-se que a educação assume um papel crucial que é o de possibilitar aos estudantes o contato com tais obras que despertem essa consciência e envolvimento com as questões sociais que impactam à vida dos indivíduos. Sem esse estímulo, corre-se o risco das pessoas se deixarem guiar por falsos discursos que carregados de intencionalidades “governam” os corpos e as mentes das pessoas tornando-as cada dia mais alienadas e passivas diante das opressões.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, U.; FEITOSA, I.; MOURA, J.; SANTOS, L. Pequeno manual para lidar com o mundo pós-pandemia da COVID-19. Recife, 2020 Disponível em:<<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39113>. Acesso em: 22 dez 2020.

ARANHA, M. L. de. A. Brasil no Século XX: o desafio da educação. In: _____. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. (Constituição [1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – 61. ed.- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 48. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Política e educação**. – 5. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. - São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 22).

_____. **Professora, sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 31. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: Teoria e prática em educação popular**. – 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <http://formacademicospe.wordpress.com/2017/03/27/6-livros-de-metodologia-para-download/>
Acesso em: 29 maio 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HENRIQUES, C. M. P.; VASCONCELOS, W. Crises dentro da crise: respostas, incertezas e desencontros no combate à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Estudos Avançados**, 34 (99), 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/BWWTW6DL7CsVWYrqcMQYVkB/?lang=pt>. Acesso em 19 out 2021. <http://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.003>.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, N. T.; BUSS, P. M.; SOUSA, R. P. A pandemia de COVID-19: uma crise sanitária e humanitária. **Cad. Saúde Pública**, CSP, 36(7) , 2020. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1116/a-pandemia-de-covid-19-uma-crise-sanitaria-e-humanitaria>. Acesso em 24 ago. 2021. <http://doi.org/10.1590/0102-311x00177020>.

MATETTI, L. **A crise econômica decorrente da COVID-19 e as ações da equipe econômica do governo atual**. Núcleo de Estudos de Economia Catarinense. Texto para discussão 35/2020. Disponível em: <https://necat.ufsc.br/textos-para-discussao/>. Acesso em: 11 maio 2021.

MELO, C.; CABRAL, S. A grande crise e as crises brasileiras: o efeito catalisador da Covid-19. **Revista Eletrônica Gestão & Sociedade**, v. 14, n. 39, p. 3681-3688, 2020. Disponível em: <https://gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/3259>. Acesso em 19 out 2021. DOI: 10.21171/ges.v14i39.3259.

PRIMEIRA vítima do RJ era doméstica e pegou coronavírus da patroa no Leblon. **UOL NOTÍCIAS**, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/03/19/primeira-vitima-do-rj-era-domestica-e-pegou-coronavirus-da-patroa.htm>. Acesso em: 24 ago. 2021.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro e o sentido do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em: <https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>. Acesso em: 07 maio 2021>.

SAÚDE Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19. **FIOCRUZ**, 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrzsilis.fiocruz.br/coronavirus-e-saude-mental-tire-suas-duvidas-aqui/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

VELAÇA, M. M.; PALMA, A. Racionalidade científica *versus*(ir)racionalidade governamental brasileira: um ensaio sobre algumas crises em tempos de pandemia da COVID-19. **Diversitates Int. J.** v. 12, n. 2. P. 70-79, jul/dez. 2020. Disponível em: <http://diversitates.uff.br/index.php/1diversitates-uff1/article/view/339>. Acesso em 19 out 2021.

CAPÍTULO 10

A IMPORTÂNCIA DE SE INVESTIR EM *ESG* NA EDUCAÇÃO

Zélia Maria Freire de Oliveira

RESUMO

Este artigo bibliográfico objetiva refletir a importância de a Educação investir nos temas constantes em *ESG*, isto é, *Environment* (ambiente), *Social* (social) e *Governance* (governança ou gestão), que estão presentes, na atualidade, em abordagens para negócios, na gestão e avaliação de organizações. *ESG* refere-se às práticas ligadas à sustentabilidade, ao desenvolvimento, à diversidade, ao multiculturalismo social e à governança ou gestão, que têm valorizado as organizações. Investir em *ESG* é transformar as atitudes de hoje no mundo que almejamos alcançar; é olhar para medidas diversas; é considerar a diversidade de gênero e raça; é avaliar matérias-primas usadas em produtos e serviços; é realçar a importância da educação na formação de cidadãos voltados para o respeito, a ética e a sustentabilidade do planeta. As organizações, inclusive aquelas de educação, que não investirem em *ESG* estão fadadas a sucumbirem ou andarem à margem do que necessita o mundo. É fundamental que a Educação implemente práticas *ESG*, para melhor preparar cidadãos responsáveis por um mundo sustentável. Para isso, professores, gestores e todos os demais envolvidos no contexto educacional precisam receber formação constante a respeito das práticas ligadas a *ESG*.

PALAVRAS CHAVE: *ESG*. Sustentabilidade. Gestão. Social. Educação.

INTRODUÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A CONTEMPORANEIDADE

A contemporaneidade evidencia características bem marcantes como um grande desenvolvimento em vários campos do saber, mas também vivencia inúmeros problemas de ordem social, ambiental, ético, moral e político. O contexto educacional é o ambiente propício para busca de respostas e soluções inovadoras, abrindo as mentes para a corresponsabilidade de todos e preparando cidadãos e profissionais para terem consciência dos problemas do mundo e agirem em prol de um planeta melhor e sustentável.

A criatividade tem sido considerada como ferramenta para inventar a sustentabilidade do mundo do futuro, segundo Howkins (2007), pois está presente em todos os níveis de negócio, onde não basta ter ideias brilhantes, mas saber o que fazer com elas, como colocá-las em prática e como geri-las com eficiência. Pesquisas mostram a existência de dois tipos de criatividade: a malevolente e a benevolente e isso é importante quando se reconhecem os seus efeitos na sociedade (CROPLEY, D.; KAUFMAN; CROPLEY, A., 2008). Para esses autores há invenções que prejudicam o outro e um produto criativo pode causar efeitos surpreendentes, para o bem e para o mal, dependendo do ponto de vista do que é mal no contexto e no momento. A imaginação

humana é capaz de levar a imensa destruição, bem como a possibilidades construtivas infinitas.

Diante disso, a educação tem o poder de canalizar a criatividade, inerente a todo ser humano, para o bem, sendo imprescindível o papel dos professores para esclarecerem e incentivarem os alunos a analisar os possíveis efeitos das suas próprias ideias e as dos outros. As mudanças e desafios são um processo contínuo e cada vez mais céleres e numerosos, que têm acelerado questionamentos e transformações, além de demandar dos cidadãos novas habilidades e competências para todos os envolvidos na organização, seja ela educacional ou não. Tanto o professor quanto o gestor, ambos com atuação de líder, precisam, mais do que nunca, estarem aptos para esse tempo de desafio a eles imposto, necessitando urgente de várias habilidades como capacidade de se adaptar e aprender rápido, interpretar dados e tomar decisões mais rápidas, possuir comunicação assertiva, ser criativo, saber ouvir, entender bem os propósitos de seu trabalho, contribuir efetivamente para a sustentabilidade do planeta, enfim, ter em mente que é primordial aprender sempre para bem formar os estudantes.

Professores e gestores precisam estar continuamente se desenvolvendo profissionalmente para que possam também conduzir os estudantes por essa avalanche de conhecimentos, tecnologias, novidades e desafios. Mudar é difícil, mas não mudar pode ser fatal. O que aconteceu em 2020, com o advento da pandemia do coronavírus, foi, na verdade, uma aceleração desse ritmo de mudança, quando a difusão das tecnologias digitais, que já estava em curso, ganhou uma proporção muito maior. As instituições educacionais tiveram que se adaptar rapidamente a um novo formato, 100% *on-line* ou híbrido, já que o presencial ficou prejudicado.

Entretanto, essa adaptação aos novos tempos não teve um planejamento adequado e sua implementação deixa mostras de ineficiência e precariedade na gestão, evidenciando o quanto a formação do professor carece ser atualizada com novos conhecimentos e tecnologias, bem como com o desenvolvimento de habilidades úteis para o momento.

Além disso, esse cenário educacional se agrava quando é questionado se as práticas relacionadas a *ESG* estão sendo observadas, já que cresce a pressão por alternativas de baixo impacto ambiental, resolução de questões de cunho social, sobretudo conflitos de gênero, cor, raça, cultura e busca-se a eficiente e eficaz governança ou gestão neste momento de crise.

Feitas essas considerações iniciais, este artigo visa refletir os três temas de *ESG* em relação à educação, já que esta pode por meio de suas práticas ser o espaço primordial para formar cidadãos que entendam que todos são corresponsáveis pela construção de um futuro sustentável.

O QUE SIGNIFICA ESG?

A sigla *ESG*, formada pelas iniciais de três palavras em inglês - *environment*, *social* e *governance*, é utilizada para se referir às melhores práticas ambientais, sociais e de governança de uma organização, tendo surgido, em 2005, no relatório *Who Cares Wins* (Ganha quem se importa - em tradução livre), resultado de uma iniciativa liderada pela Organização das Nações Unidas (LEITE, 2021). Além disso, o termo *ESG* ganhou bastante destaque no Fórum Econômico Mundial que ocorreu em Davos, no ano de 2020. Com o advento da pandemia de covid-19, os conceitos e práticas inerentes a *ESG* tornaram-se pontos centrais nas discussões da perenidade de negócios.

No mundo atual dos negócios, as organizações que investem em práticas relativas a *ESG* têm sido melhor avaliadas e recomendadas como investimento, obtendo diversos impactos positivos, como maior lucratividade e até uma melhora em seu valor de mercado ao longo do tempo (LEITE, 2021). As organizações que já aplicam os conceitos *ESG* atraem clientes focados em sustentabilidade, possuem ambientes de controle mais fortes, são mais atrativas e retêm empregados que buscam trabalhar em lugares que impactam positivamente e que tenham propósito de melhorar a vida neste planeta (COELHO, 2020).

A letra “E” se refere a *environment* (ambiental). Segundo Leite (2021), o mercado tem avaliado melhor as organizações que adotam, em sua gestão, práticas ambientais, tais como conservação do meio ambiente, preocupação com aquecimento global, emissão de carbono, poluição do ar e da água, biodiversidade, desmatamento, eficiência energética, gestão de resíduos, escassez de água e conservação do meio ambiente.

Carvalho (2019) aponta um estudo da *Harvard Business School* que identificou que as organizações com boas classificações em questões de materialidade em sustentabilidade superam significativamente aquelas com classificações ruins nessas questões. E isso é válido também para as organizações educacionais. Para Morigi, Costa e Kaufmann (2010), as questões ambientais, por serem complexas, devem ser analisadas a partir de uma perspectiva interdisciplinar e é na organização educacional que se precisa iniciar esse cuidado com a sustentabilidade.

A letra “S” refere-se à relação da organização com as pessoas que fazem parte de seu contexto: clientes, colaboradores e empregados. Engloba temas sociais tais como inclusão e diversidade; direitos humanos; engajamento dos empregados; privacidade e proteção de dados; políticas e relações de trabalho; relações com comunidades e treinamento da força de trabalho (LEITE, 2021). Tais temas têm sido largamente discutidos na atualidade.

A letra “G” significa governança e está atrelada a: processos, costumes, políticas e regulamentos que regem a direção e administração de uma organização, bem como sua composição e estrutura e seu relacionamento com entidades afins. No contexto educacional, estão os professores, o diretor, os orientadores, coordenadores, funcionários, alunos e suas famílias.

Organizações, cuja governança presta atenção aos fatores de sustentabilidade, que incluem em sua gestão os temas sociais, diminuem seus riscos de negócios e aumentam suas chances de um melhor desempenho competitivo. E isso é válido também para as organizações educacionais. As organizações que não adotarem práticas de desenvolvimento sustentável correm o risco de desaparecerem nas próximas décadas, sendo, pois, imprescindível que a presente geração se prepare para o desafio de construir uma sociedade sustentável (ALMEIDA, 2002).

EDUCAÇÃO X ESG

A crescente relevância sobre as práticas em ESG estão mudando a maneira como organizações de educação têm se apresentado para a sociedade. Cheng (2021) indica várias dessas organizações que já perceberam a importância de compartilhar com os investidores seus esforços nas áreas ambiental, social e de governança corporativa. Tanto o desenvolvimento sustentável quanto a sustentabilidade são aspectos que vão além da ideia ecológica e ambiental, fazendo parte também outras vertentes como meio social e seus aspectos econômicos, culturais, políticos e históricos. No aspecto social, a sustentabilidade é representada pelos direitos humanos e pela justiça social para todos os indivíduos (CARVALHO, 2019).

Freire (2007) enfatiza que a educação para a sustentabilidade requer uma nova prática docente, com situações de aprendizagem ativas, experienciais, colaborativas e dirigidas para a resolução de problemas em nível local, regional e global. Para tanto, é necessário um novo modo de pensar o ensino e a aprendizagem, que promova o desenvolvimento da criatividade, a utilização da interdisciplinaridade e um olhar holístico. Criatividade para se buscar ideias inovadoras que valorizem o ambiente e solucionem problemas ambientais e de sustentabilidade. Interdisciplinaridade para que as várias disciplinas conversem entre si e possam possibilitar soluções viáveis, econômicas, que não agredam o planeta. Olhar holístico para ver o todo.

É necessário que a educação envolva os alunos com as questões relativas à sustentabilidade, trabalhando esse tema de forma diferenciada, motivando-os a refletir sobre os problemas emergentes do contexto social, conscientizando-os a serem corresponsáveis pelo planeta e entendendo que desenvolvimento econômico é diferente de crescimento econômico; este último, muitas vezes, leva à destruição ambiental.

A expressão desenvolvimento sustentável surgiu nas décadas de 1980 e 1990, mas foi utilizada em caráter mundial em 1987, por meio da Comissão de *Brundtland*, cujo relatório mostra que o desenvolvimento sustentável é um processo de mudança pelo qual o uso de recursos em prol de investimentos deve ser orientado de maneira harmoniosa em relação com a organização para uma satisfação das aspirações e necessidades humanas (BARBOSA, 2008, 2019).

Gonçalves (2005) indica a definição proposta pelas Nações Unidas para desenvolvimento sustentável: é aquela que proporciona progresso e traz satisfação ao homem, sem comprometer a capacidade de atender às necessidades das futuras gerações. Para Reis (2007), há cinco pilares do desenvolvimento sustentável. O primeiro, o financeiro, relaciona-se aos recursos destinados a cada setor, aos investimentos e às consequências da expansão. O segundo, o econômico, vincula-se ao impacto do crescimento econômico, aos limites e desafios, ao comprometimento da sociedade e aos níveis de consumo das pessoas. O terceiro, o social, é formado pela sociedade e seus constituintes, suas instituições, seu papel na transformação e no desenvolvimento. O quarto, o ambiental, engloba o ambiente e os efeitos das atividades e decisões humanas. E o quinto, o cultural, diz respeito à cultura e aos seus integrantes, aos valores, à diversidade, ao conhecimento, às línguas, à educação do povo.

As últimas décadas têm sido marcadas por crescimento econômico e populacional com grandes disparidades, desequilíbrios, desigualdades sociais, degradação ambiental e agressões diversas ao ecossistema. Para se alcançar qualidade e não quantidade nesse desenvolvimento sustentável, é preciso uma reviravolta na educação e iniciar as práticas sustentáveis já na educação infantil para que ao longo da formação cresça o interesse pelos temas que são inerentes a *ESG*.

Para Barbosa (2008, 2019), o desenvolvimento sustentável consiste em um processo de aprendizagem direcionado por políticas públicas orientadas por um plano de desenvolvimento nacional; já a sustentabilidade reflete a relação entre o homem e o meio ambiente, principalmente com os problemas existentes que pode deteriorar a relação entre a ecologia e o desenvolvimento econômico. E, nesse ponto, é fundamental o papel da educação como orientadora dessa relação com a sociedade em que está inserida. Stoffel e, Colognese (2015) afirmam que o conceito de desenvolvimento sustentável se tornou um tipo de paradigma para a sociedade e educação contemporâneas e tema presente nas discussões políticas globais, tendo em vista o aparecimento de problemas complexos gerados a partir da relação entre os recursos naturais e o crescimento econômico.

Daí que a organização educacional, como formadora das novas gerações, deve preparar os estudantes para lidar com a problemática existente com relação à sustentabilidade. Cabe à

educação colaborar, através dos processos educativos, na concretização dos 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável, estabelecidos pela UNRIC - Centro Regional de Informação das Nações Unidas (2015):

1. erradicar a pobreza;
2. erradicar a fome;
3. implementar saúde de qualidade;
4. implementar educação de qualidade;
5. estabelecer igualdade de gênero;
6. possibilitar o acesso universal e equitativo à água potável e segura e ao saneamento;
7. desenvolver energias renováveis e acessíveis;
8. sustentar o crescimento econômico *per capita* de acordo com as circunstâncias nacionais e incentivar o trabalho digno;
9. promover a indústria, a inovação e o desenvolvimento de infraestruturas;
10. reduzir as desigualdades;
11. aumentar o número de cidades e comunidades sustentáveis;
12. estimular a produção e o consumo sustentáveis;
13. implementar medidas, políticas, estratégias e planejamentos relacionados com alterações climáticas;
14. proteger a vida marinha;
15. proteger a vida terrestre;
16. promover a paz, a justiça e instituições eficazes;
17. buscar parcerias para a implantação dos objetivos.

Os objetivos citados demonstram que desenvolvimento sustentável e sustentabilidade são aspectos que vão além da ideia ecológica e ambiental, pois inclui outras vertentes, como o meio social e seus aspectos econômicos, culturais, políticos e históricos, abrangendo as práticas de respeito à diversidade, o cuidado com o outro, a empatia, a preocupação com a pobreza e a desigualdade social. Para Carvalho (2019), os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), estabelecidos pelas Nações Unidas, em 2015, tornaram-se o modelo do nosso futuro e deve estar presente na educação, que cuida da geração que atuará no presente e no futuro.

Com referência à letra “G” da sigla *ESG*, o gestor é o condutor de todos os passos dados por professores e estudantes dentro da organização educacional, é quem estrutura a escola e a metodologia a ser adotada (SOARES, 2021). Para o autor, independentemente do modelo, a equipe pedagógica deve procurar encantar os estudantes, fazer a escola se tornar prioridade, reacender os vínculos afetivos, provocar a vontade de aprender. Uma boa gestão faz a diferença em uma escola e isso se percebe muito em escolas inovadoras, onde o gestor incentiva e apoia os professores a serem criativos, a usarem os recursos disponíveis na região, a fazerem muito com pouco.

É preciso prever ações, visando melhorar os processos educativos e propiciar condições políticas e culturais que sistematizem e socializem os saberes produzidos pelos homens (DOURADO, 2008). Ainda para esse autor, o projeto de uma unidade escolar, na perspectiva da transformação, deve envolver os diferentes sujeitos que constroem o cotidiano da escola: funcionários, estudantes, professores, pais, equipe de direção e comunidade. A escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, constitui-se em um espaço de sociabilidade, de construção de indivíduos que se respeitam nas relações sociais. Dourado (2008) enfatiza que a gestão, numa concepção democrática, efetiva-se por meio da participação dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade escolar, na elaboração e na construção de seus projetos, nos processos de decisão, nas vivências e aprendizagens de cidadania.

Para que as organizações, inclusive a educacional, se orientem pelos critérios *ESG*, é necessário cruzar e priorizar os principais temas socioambientais e de gestão que impactam os agentes de seu contexto. Além disso, também é importante considerar os elementos que possam influenciar na tomada de decisão do presente e do futuro. *ESG* em uma organização acarreta benefícios sociais, ambientais e para a governança (RAIZEN, 2021).

A geração “Z”, composta pelos nascidos a partir de 1995, cresceu presenciando desequilíbrios no meio ambiente, na economia e na política e por isso preocupa-se com o futuro, o meio ambiente e os problemas sociais. Possui, entre outras características, ser muito conectada e antenada com o mundo, ter grande energia para pensar, criar e inovar, ser mais comunicativa e valorizar as organizações éticas, transparentes, que respeitam o meio ambiente, acentuam Oliveira, Z. e Oliveira, M. (2021). Os autores realçam ser necessária uma nova e eficiente forma de administrar o capital humano da educação, rever a postura e as missões do ensino, apropriadas às características e necessidades do século XXI e da geração “Z”. A educação precisa aproveitar o dinamismo dessa geração, que gosta de ter um mundo melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa abordagem sobre *ESG* apresenta um grande desafio à educação. Aqui estão algumas questões a serem respondidas. A educação está preparando cidadãos para vivenciarem *ESG*? Quem está preparando a educação para os próximos anos? Os professores estão sendo formados e orientados para incluírem em seus procedimentos pedagógicos atividades que contemplem *ESG*? Como os currículos estão tratando esses temas? Quais práticas são voltadas para a sustentabilidade? Como tem sido a governança educacional no trato desses temas? E o social, como tem sido conduzido pela educação? O gestor educacional está preparado para incentivar *ESG*?

É hora de compartilhar experiências, estudar boas práticas, aplicar novas metodologias adequadas à atual geração “Z”, repensar o uso de tecnologias e das relações socioemocionais entre os elementos da organização educacional. Essas organizações devem, pois, buscar o caminho da modernização para facilitar a implementação de grandes ideias e oportunidades, buscar novas estratégias de ensino aprendizagem, analisar as questões que envolvem *ESG* a partir de uma perspectiva interdisciplinar, sistêmica e holística. E, assim, formem cidadãos que lutem por um mundo sustentável e mais inclusivo. Enfim, é o momento de se fazer uma profunda reestruturação dos modelos educacionais à luz das necessidades contemporâneas especialmente no que tange aos temas de *ESG*.

Concluindo, lembramos as palavras do Papa Paulo VI (1970, 1971), proferidas diante da problemática ecológica, consequência dramática da atividade descontrolada do ser humano, realçando que “os progressos científicos mais extraordinários, as invenções técnicas mais assombrosas, o desenvolvimento econômico mais prodigioso, se não estiverem unidos a um progresso social e moral, voltam-se necessariamente contra o homem.”

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, F. **O bom negócio da sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BARBOSA, G. S. O desafio do desenvolvimento sustentável. *Revista Visões*, n.4, v.1, jan./jun., 2008.

_____. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: uma visão contemporânea. *Revista Gestão & sustentabilidade ambiental*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p.779-792, jan./mar. 2019.

CARVALHO, G.O. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: uma visão contemporânea. **Revista Gestão & sustentabilidade ambiental**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p.779-792, jan./mar. 2019.

CHENG, D. **Como anda a pauta ESG das empresas do setor de educação?** 2021. Disponível em: <<https://www.moneytimes.com.br/como-anda-a-pauta-esg-das-empresas-do-setor-de-educacao/>>. Acesso em 11 jun.2021.

COELHO, D. **ESG: a sigla que está mudando as empresas.** 2020. Disponível em: <<https://www.istoedinheiro.com.br/esg-a-sigla-que-esta-mudando-as-empresas/>>. Acesso em 12 mai. 2021.

CROPLEY, D. H.; KAUFMAN, J. C; CROPLEY, A. J. Malevolent creativity: a functional model of creativity in terrorism and crime. *Creativity Research Journal*, Filadélfia, v. 2 n. 20, p. 105-115, 2008.

DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar.** Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, Curso técnico de formação para os funcionários da educação. 2006.

FREIRE, A. M. Educação para a sustentabilidade: implicações para o currículo escolar e para a formação de professores. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 2, n.1. Ribeirão Preto, jun. 2007.

GONÇALVES, D. B. Desenvolvimento sustentável: o desafio da presente geração. **Revista Espaço acadêmico**, 2005, v. 51. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/051/51goncalves.htm>>. Acesso em: 30 maio 2021.

HOWKINS, J. **The creative economy: how people make money from ideas.** Londres: Penguin Books, 2007.

LEITE, V. NUBANK. **O que a sigla ESG quer dizer sobre uma empresa?** Disponível em: <<https://blog.nubank.com.br/esg-o-que-e/>>. Acesso em: 14 maio 2021.

MORIGI, V. J.; COSTA, V. T.S.; KAUFMANN, C. A mediação dos professores na construção do saber ambiental: práticas pedagógicas e representações. **Educação ambiental em ação**, n. 32, 2010. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=849&class=02>>. Acesso em: 08 maio 2021.

OLIVEIRA, Z.M. F.; OLIVEIRA, M. M. Capital intelectual: riqueza das organizações, especialmente das educacionais. In: ARAÚJO FILHO, P.M.; NERES, R. L.; MARTINS, E. R.; BRANDÃO, R. J.B. (Org.). **Educação 4.0 tecnologias educacionais** v. 5, p. 8-24. São Luís: Pascal, 2021.

PAPA, Paulo VI. Carta ap. **Octogesima adveniens** de 14 de maio de 1971, 21: AAS 63, 416-417.

PAPA, Paulo VI. **Discurso à FAO** em 16 de novembro de 1970), 4: AAS 62 (1970), 833; L'Osservatore Romano (ed. portuguesa de 22/XI/1970), 6.

RAIZEN. **Descomplicando o significado de ESG: entenda esse conceito!** Disponível em: <<https://www.raizen.com.br/blog/esg-significado>>. Acesso em 17 fev.2021.

REIS, A. C. F. **Economia da cultura ou economia criativa? Pondo os pingos nos is.** 2007. Disponível em: <<https://culturaemercado.com.br/economia-da-cultura-ou-economia-criativa-pondo-os-pingos-nos-is/>>. Acesso em 02 maio 2021.

SOARES, C. **Quem está preparado para a educação em 2021? Dicas para começar o ano letivo com o pé direito.** Mar. 2021. Disponível em: <<https://direcionalescolas.com.br/quem-esta-preparado-para-a-educacao-em-2021-dicas-para-comecar-o-ano-letivo-com-o-pe-direito/>>. Acesso em 26 maio 2021.

STOFFEL, J. A.; COLOGNESE, S. A. O desenvolvimento sustentável sob a ótica da sustentabilidade multidimensional. **Rev. FAE**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 18 - 37, jul./dez. 2015.

UNRIC (Centro Regional de Informação das Nações Unidas). **Objetivos de desenvolvimento sustentável para transformar o mundo.** 2015. Disponível em: <<https://www.unric.org/pt/17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>>. Acesso em: 25 maio 2021.

CAPÍTULO 11

UM MAPEAMENTO DE PESQUISAS DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA BAHIA: EM ANÁLISE A PUBLICIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO (2000-2005)

Elizabete Pereira Barbosa
Naiana Carvalho Gonçalves

RESUMO

Este trabalho busca analisar as teses e dissertações de um Programa de Pós-graduação em Educação de uma universidade baiana, de 2000-2005, que tematizam a publicização da educação na Bahia. Tem como objetivo mapear a produção e compreender as principais temáticas abordadas no campo das políticas educacionais. O referencial teórico deste trabalho guia-se pelos estudos de FERREIRA (2002), MAINARDES (2006), SOARES e MACIEL (2000), VOSGERAU e ROMANOWSKI (2014), THOMAS (2007) e OLIVEIRA (2014). No processo metodológico foram catalogadas as teses e dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Com os estudos de revisão identificamos que dentro da discussão das políticas educacionais na Bahia ainda são poucas as produções cujas análises focam nas investigações centradas no papel do Estado para implementações de ações governamentais na produção de políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Bahia. Estudo de Revisão.

INTRODUÇÃO

Este texto é parte integrante do Projeto de Pesquisa: “O projeto modernizador e a publicização da educação na Bahia: trajetórias e ações dos sujeitos sociais e das instituições no período 1940-2010” que analisa a educação pública na Bahia com foco em identificar as ações empreendidas por diferentes agentes das políticas públicas para educação e seus desdobramentos.

Considerando a finalidade da pesquisa principal, bem como a necessidade de conceber a sociedade como dinâmica e alicerçada pela presença de vários grupos sociais que ocupam posições dissimilares na hierarquia social, é imprescindível a compreensão das ações do Estado para se pensar nas políticas públicas educacionais ao longo dos anos, e seus impactos no processo de publicização da educação. Neste sentido é importante conhecer o debate já acumulado na Bahia sobre o processo de publicização da educação. Este estudo tem como objetivo mapear as teses e dissertações no campo da Política Educacional, de um programa de pós-graduação em educação de uma universidade da Bahia que estude a publicização.

A compreensão de políticas educacionais vai além das questões de ordem legal, mas inclui, as perspectivas e intencionalidades de cada tempo histórico e dos grupos que detêm o poder.

Analisar as políticas públicas para a educação no contexto atual implica no esforço de compreensão das motivações políticas em escala mundial, nacional e suas repercussões locais, não se caracterizando, portanto, numa análise recortada da realidade.

É evidente que quando se discute as políticas educacionais observa-se, assim como em toda política de governo ou de Estado, disputas de poder de determinado grupo, perante outros indivíduos, com base, em interesses diversos.

A pesquisa aqui apresentada tem como questão norteadora: O que diz a produção acadêmica de um programa de pós-graduação em educação da Bahia, no período de 2000 a 2005, sobre o processo de publicização da educação na Bahia?

O levantamento para a realização do estudo fez a opção por utilizar um repositório único que foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre Teses e dissertações defendida nos programas de pós -graduação no país. Trata-se de um repositório importante e a pesquisa proporcionará um estudo sobre um conjunto específico de produções selecionadas

REFERENCIAL TEÓRICO

Na última década, a pesquisa em educação na Bahia tem demonstrado um expressivo crescimento quantitativo. Em parte, este crescimento é atribuído aos cinco Programas de Pós-graduação em Educação, com cursos de mestrado, e dentre eles, dois com curso de doutorado. Junto com isso, tivemos também o aumento do número de grupos de pesquisa e uma significativa ampliação do conhecimento científico. Diante deste crescimento, é de extrema importância mapear o conhecimento produzido, buscando colocar em evidência os temas investigados e destacando suas respectivas abordagens metodológicas. Para Thomas (2007) é essencial destacar os procedimentos e análises, os aportes teórico-metodológicos, resultados que possam ser replicados ou evitados. No entanto, neste estudo o mapeamento identifica também as principais lacunas no campo, elemento que pode estimular a produção de novas pesquisas.

Para Soares e Maciel (2000) os estudos de revisão são muito importantes no processo de avanço científico, a fim de fazer um levantamento periodicamente do conjunto dos resultados já alcançados. Além disso, indicar as lacunas no campo e possibilitar novas investigações e descobertas científicas é um dos maiores legados das pesquisas do tipo estudos de revisão.

De acordo com a defesa de Vosgerau e Romanowski (2014) os estudos de revisão permitem uma melhor compreensão do movimento da área, incluindo a análise dos caminhos

teóricos metodológicos percorridos, movimento que envolve a análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas. Nestes termos defendem que,

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 utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.168)

Assim, o presente texto, inspirado nos princípios metodológicos dos estudos de revisão, tem por finalidade mapear a produção acadêmica em Política educacional de um Programa de Pós-graduação em Educação da Bahia. Nessa abordagem, discute seus achados demonstrando os critérios na sua elaboração e finaliza com indicações das possíveis lacunas.

Para fazer um estudo sobre o que já foi produzido nos programas de pós-graduação na Bahia sobre a publicização da educação é importante ressaltar Santos (2003, p.23), mencionando Bernstein (1996), ressaltando o papel que a educação detém na mudança da ordem social e no combate às iniquidades e destaca que:

O primeiro deles se refere ao desenvolvimento pessoal, à formação dos sujeitos e opera no nível individual. O segundo, que opera no nível social, diz respeito ao direito de ser incluído, que é diferente de ser absorvido, pois inclui a ideia de autonomia. O terceiro, que opera no nível político, e o direito à participação, que inclui a possibilidade de participar na construção, manutenção ou mudança da ordem social (SANTOS,2003,p.23).

Defronte ao que foi citado pelo autor é bastante significativo realizar pesquisas que investiguem e explorem as políticas de educação, apurando, principalmente, como se deu às suas implementações e quais foram suas implicações na vida da população. A compreensão de políticas educacionais vai além das questões de ordem legal, mas inclui, as perspectivas e intencionalidades de cada tempo histórico e dos grupos que detêm o poder.

Além disso, para Mainardes (2006) o pesquisador precisa interrogar as teorias e ser capaz de reconhecer possíveis fragilidades e lacunas do referencial teórico adotado. A pesquisa ampara-se nos estudos de revisão que segundo Ferreira (2002):

sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade (2002, p. 259).

Assim, para fazer a análise das teses e dissertações é preciso considerar a necessidade de articular a política investigada com os contextos mais amplos, sejam no cenário nacional ou regional, tanto do ponto de vista histórico e social quanto político e econômico. Além disso, é necessário empreender esforços para compreender as políticas sociais e suas implicações na

publicização da educação na Bahia, constituindo um olhar crítico e abrangente. Coadunando com Mainardes (2008) estes elementos são essenciais para evitar a realização de análises descritivas, descontextualizadas ou voltadas à mera legitimação de políticas.

METODOLOGIA

O levantamento da produção acadêmica entre 2000 e 2005, foi realizado no banco de teses e dissertações utilizando o descritor: política educacional. Os procedimentos metodológicos adotados cumprem a sequência lógica: levantamento e seleção das teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); leitura dos resumos; mapeamento dos temas abordados e identificação dos recortes temporais e geográficos. Tais procedimentos representam os primeiros passos para a caracterização das pesquisas mapeadas, identificando as principais tendências dos estudos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os temas voltados para a educação pública têm sido uma preocupação permanente nas teses e dissertações no Brasil, como afirma André (2006). Nos estudos analisados sobre a Bahia, não tem sido diferente.

Mediante o levantamento e seleção das teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foram apontadas a quantidade de dissertações e teses condizentes com o descritor “Política Educacional” no recorte temporal de cinco anos (2000-2005).

Esse primeiro procedimento evidenciou a existência de quarenta e oito (48) produções, sendo, vinte e oito (28) dissertações e vinte (20) teses. A partir da obtenção deste resultado foi realizada uma leitura criteriosa dos resumos dos quarenta e oito (04) trabalhos encontrados a fim de constatar os direcionamentos de tais estudos e suas aproximações com a temática investigada.

A análise atenciosa perante as produções, nos possibilita afirmar que, apesar de termos encontrado quarenta e oito (48) resultados no banco de dados da Capes referentes ao descritor Política Educacional, por meio da leitura cuidadosa, foi constatado que das vinte (20) teses vigentes no catálogo, apenas uma(01) dialoga com o objeto da pesquisa “publicização da educação”. Assim, nove (09) não se relaciona com o contexto do trabalho, e dez (10) não apresentou resultados quando submetidas a visualização.

O mesmo ocorre quando analisadas as vinte e oito (28) dissertações também presentes no catálogo da Capes, resultantes do mesmo descritor e recorte temporal, em questão. Destas vinte e

oito (28) dissertações, treze (13) não condiz com o intuito da pesquisa e as quinze(15) restantes não tiveram seus respectivos resumos apreciados em virtude da falta de acessibilidade a esses trabalhos.

Este levantamento contempla que embora essas quarenta e oito (48) produções refiram-se à educação, suas vertentes não estão direcionadas ao estudo sobre a publicização da educação na Bahia. Em sua maioria recorrem a temas como: desigualdade de gênero, literatura infantil, formação docente, práxis pedagógicas, políticas públicas em esporte e lazer, educação emancipatória, globalização, tecnologia, ensino superior e movimentos sociais. Tais trabalhos apresentam como lócus do estudo o Estado da Bahia, outros se referem a centros educacionais localizados em diversos municípios baianos, há ainda alguns que não pertencem ao estado da Bahia .

Além disso, a produção mapeada revela uma ênfase em recortes temporais delimitados no século XIX, embora outros sejam mais recentes e estejam direcionados ao século XXI.

A pesquisa segue contribuindo para a ampliação do olhar sobre as políticas educacionais da Bahia. A maioria dos trabalhos analisados faz referência às políticas educacionais como elemento importante para propor transformações no cenário educacional. São inspiradas em estudos de casos e foram desenvolvidos em uma ou mais escolas, envolvendo entrevistas (ou questionários) com professores, gestores. Das pesquisas selecionadas, foi possível detectar como um procedimento comum, a análise de documentos oficiais, legislação vigente, e explicações teóricas sobre a política educacional investigada. Em alguns estudos ficou evidente, uma ênfase na importância do envolvimento e participação dos profissionais da educação na gestão.

Além disso, fazer a narrativa do tema, como elemento norteador da pesquisa foi uma das características mais marcantes. A outra característica predominante foi o destaque para a ausência ou inadequação de infraestrutura e condições de trabalho para os profissionais. Assim, poucos trabalhos enfatizam o papel do Estado para implementações de ações governamentais na produção de políticas públicas e da sua influência nas pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do estudo apontam para um campo que tem se difundido, em função das profundas transformações das ações governamentais, nos últimos anos. Ficou evidente, a busca dos pesquisadores em prol das políticas públicas enquanto objeto de pesquisa e um crescimento das produções acadêmicas.

O campo de estudos vivencia um movimento constante com importantes registros acerca de políticas públicas educacionais na Bahia. A partir do mapeamento dos trabalhos de política educacional, foi possível identificar alguns elementos que poderiam ser considerados em uma perspectiva ampla e crítica. Assim, falta enfatizar o papel do Estado na constituição de tais políticas e estabelecer as relações e implicações entre tais políticas e o processo de publicização da educação. Vale ressaltar aqui que, muitos trabalhos, são construídos a partir de estudos de caso realizados em uma ou duas escolas. Em sua maioria, o resumo indica que o processo metodológico envolve análise documental, entrevistas e questionário com professores e a gestão da escola.

Na área de educação, especificamente no campo de Política Educacional, os estudos de revisão, são de extrema importância. Devido ao número elevado de pesquisas empíricas realizadas, torna-se fundamental, mapear, sintetizar e avaliar as tendências para apontar as lacunas no campo e evitar a repetição dos resultados de pesquisas e respectiva banalização de seus procedimentos metodológicos. Porém, é preciso que os estudos de revisão sejam aprimorados cumprindo sua finalidade específica. Ademais, a realização dos estudos de revisão pode contribuir para o aprimoramento da formação do pesquisador desenvolvendo a criticidade e aprimorando o olhar para identificar as lacunas dos seus próprios estudos.

REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, M. D. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação e Sociedade**, [S. l.], 2002.

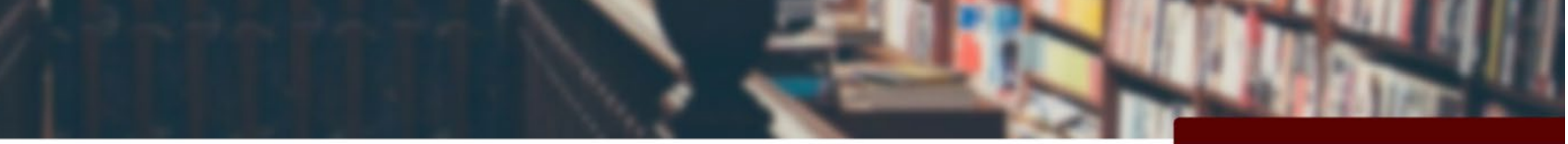
MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Campinas: **Educação & Sociedade**, 2006.

_____. A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.24, n.1, p. 13-29, jan./abr. 2008

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização**. Brasília: MEC; Inep; Comped, 2000. (Estado do Conhecimento, n. 1).

THOMAS, G. Introdução: evidência e prática. In: THOMAS, G. et al. **Educação baseada em evidências: atualização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 9-27.



VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

CAPÍTULO 12

APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS GRUPOS DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

Lídia Karla Rodrigues Araújo
Cícera Maria Mamede Santos
Francione Charapa Alves
Ana Paula de Oliveira Ribeiro Leite

RESUMO

A pandemia provocada pela Covid-19 trouxe mudanças drásticas para a educação mundial. Nesse contexto, a Universidade Federal do Cariri teve o seu calendário acadêmico suspenso já no primeiro semestre do ano de 2020. Nesse meio tempo, proporcionou diversas atividades para os estudantes, dentre elas as intervenções dos Grupos de Estudos Interdisciplinares. Assim, este texto objetiva refletir sobre a aprendizagem dos Grupos de Estudos Interdisciplinares do Instituto de Formação de Educadores em tempos de ensino remoto. Para atender tal objetivo, realizamos uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativa. Participaram da mesma 14 estudantes, sendo 5 mediadores e 9 participantes dos grupos em questão. Os dados foram coletados por meio do Google Forms e a análise foi feita por meio da categorização das respostas. Os resultados, com base nas respostas dos estudantes, mostraram que os desafios nesse período remoto foram muitos e que os grupos se configuraram como um espaço de apoio para os estudantes, contribuindo para os seus processos formativos. Por meio desses grupos, os acadêmicos desenvolveram mais autonomia, cooperação e interação ao desenvolverem as suas atividades.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Ensino remoto. Grupos de Estudos Interdisciplinares.

INTRODUÇÃO

Discutir sobre o aprender, o estudar e o ensinar em período de distanciamento social proporcionado pela pandemia do novo coronavírus é um desafio para todos os educadores e educandos no contexto universitário. A suspensão do calendário acadêmico foi adotada na maioria das universidades brasileiras. A Universidade Federal do Cariri (UFCA) suspendeu o calendário universitário a partir de março de 2020, através da Resolução n.º 10/CONSUNI, de 23 de março de 2020 (UFCA, 2020a), ficando, assim, as aulas suspensas por tempo indeterminado e os servidores em trabalho remoto.

Em julho de 2020, após várias reuniões e debates, veio a decisão pelo Período Letivo Especial (PLE), enquanto o calendário estivesse suspenso, com a oferta opcional de componentes curriculares pelos docentes e a realização de matrículas opcionais pelos discentes, sob a base legislativa da Resolução n.º 26 /CONSUNI, de 10 de julho de 2020, (UFCA, 2020b).

Durante o período de março a junho de 2020, o Instituto de Formação de Educadores (IFE), campus da UFCA, localizado na cidade de Brejo Santo/CE, proporcionou diversas atividades de apoio aos discentes, seminários, encontros científicos e eventos, todos em formato virtual. Dentre essas, iremos destacar os Grupos de Estudos Interdisciplinares (GEI), uma ação do setor pedagógico do IFE que ocorre desde 2016 .

Os GEI são formados a partir das demandas dos discentes. Durante os atendimentos, os mesmos relatam as disciplinas que têm dificuldade, desse modo, são abertas inscrições para estudantes mediadores que serão os ministrantes dos encontros, e depois há a abertura de inscrições para os participantes, que são aqueles alunos que irão frequentar os grupos de acordo com as especificidades dos cursos de graduação que estudam, levando-se em consideração a sua formação. Vale lembrar que mediadores e participantes são todos discentes das licenciaturas do IFE . Atualmente, o instituto tem as seguintes licenciaturas: Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática, Química, Física, Matemática, Biologia e Pedagogia.

Os grupos de estudos acontecem semanalmente e de acordo com a carga horária decidida entre os discentes. O mediador é um motivador da turma de participantes e, juntos, todos aprendem e desenvolvem atividades relacionadas a uma determinada área ou disciplina. Geralmente, o mediador tem destaque acadêmico na disciplina que medeia para contribuir no aprendizado dos colegas que interagem e aprendem de forma coletiva.

Nesse período de distanciamento social, o desafio foi formar esses grupos virtualmente e fazer com que os discentes organizassem uma rotina de estudo das áreas em que apresentassem mais dificuldades, com o intuito de organizar o estudo de forma remota, mesmo com o calendário acadêmico suspenso. O GEI se fazia necessário devido às atividades estudantis anteriores à suspensão do calendário, ou seja, existiam atividades para serem resolvidas, conteúdos revisados, seminários ministrados, dentre outras. Então, foram organizados quatro grupos no período de suspensão das aulas ainda no primeiro semestre de 2020, compondo os estudos para as seguintes disciplinas: Cálculo II, Física II, Princípios de Matemática e Química Analítica II .

Este escrito tem por objetivo refletir sobre a aprendizagem dos GEI do IFE em tempos de ensino remoto. Para atender tal objetivo, realizamos uma metodologia qualitativa e descritivo-analítica. A estrutura do texto conta com introdução, metodologia, referencial teórico, análises e conclusão.

METODOLOGIA

Este estudo se apresenta com uma abordagem qualitativa, através de método descritivo-analítico. Na abordagem qualitativa, a compreensão dos fenômenos está atrelada ao ambiente, ao objeto de estudo, e nele tem suas singularidades e vivências, a partir das quais se buscam compreensões para além do que se apresenta. Dessa maneira, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) nos asseguram 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”.

Diante do cenário de pandemia, que já vitimou milhões de pessoas e se apresenta com força devastadora para a população brasileira, esta pesquisa, por questões sanitárias e de resguardo de saúde dos seus proponentes e participantes, foi realizada em formato virtual. Para tanto, foram enviados individualmente aos participantes: 5 estudantes mediadores e 25 estudantes participantes dos cursos de licenciaturas⁸ e formulários vinculados ao e-mail institucional da UFCA. Logo a seguir, as características dos mesmos serão descritas.

Formulário mediadores intitulado: “Avaliação Mediadores GEI *on-line*”. Responderam essa avaliação cinco estudantes mediadores. Nesse formulário foram realizadas seis perguntas que versavam sobre a percepção dos alunos nesse grupo de mediadores em formato remoto. O estudo se centrou nos seguintes itens: contribuições do GEI para a formação docente, representatividade do grupo no período remoto, participação discente, estudo remoto e os desafios enfrentados, metodologias utilizadas, além dos pontos positivos e negativos. No formulário, os discentes mediadores estiveram distribuídos nos seguintes grupos: Cálculo II (1 aluno), Física II (1 aluno), Princípios de Matemática (1 aluno); Química Analítica II (1 aluno).

Formulário participantes intitulado: “Avaliação Discente GEI *on-line*”. Responderam essa avaliação nove participantes.

Quadro 1 – Participantes do GEI por disciplina.

| 2020.1 | Disciplinas | Discentes que responderam a avaliação |
|--------|--------------------------|---------------------------------------|
| GEI | Física e Cálculo II | 2 |
| | Física II | 3 |
| | Cálculo II | 3 |
| | Princípios de Matemática | 1 |
| | Química Analítica II | 1 |

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

⁸ No IFE há os cursos de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências e Matemática, Licenciatura em Química, Licenciatura em Física, Licenciatura em Biologia e Licenciatura em Matemática.

No formulário também foram realizadas quatro perguntas que abordaram sobre o tipo de participação, desafios enfrentados no estudo remoto, pontos positivos e negativos. Na tabela abaixo temos a distribuição dos participantes e as respectivas disciplinas em que estiveram alocados por grupo de estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Tempos de pandemia (COVID-19) e período de transição para o período letivo especial (PLE/ UFCA)

Diante das situações de incertezas vivenciadas pela UFCA, os meses de março a junho foram marcados por inquietações, angústias, medos e inseguranças ante a situação de indefinição, reorganização da vida e buscas de estratégias para superar essa “cruel pedagogia do vírus” (SANTOS, 2020). A Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) iniciou os trabalhos virtuais em que convidou os seus servidores a buscarem informações para averiguarem como as demais Instituições de Ensino Superior (IES) federais estavam se organizando e pensando estratégias para que o contato com os discentes fosse mantido, para que eles sentissem o acolhimento virtual necessário nesse momento tão difícil e dramático⁹.

As instituições pesquisadas — através de contato via e-mail e, também, verificando o portal institucional — sinalizavam para a realização de atividades em formato remoto, em que docentes e discentes participariam facultativamente durante o período de suspensão dos seus respectivos calendários acadêmicos. De posse dessas informações, a Prograd acionou o Fórum de Graduação (Forgrad/UFCA) para o repasse das informações coletadas e se buscou traçar, conjuntamente, objetivos e organizar atividades para que o contato com os alunos fosse mantido e se pudesse verificar a situação com relação ao acesso à *internet*, equipamentos para a participação de aulas remotas, etc.

As reuniões do Forgrad aconteceram em formato virtual, através do *Google Meet*. Após intensos debates e reflexões, a Resolução para a criação do PLE) foi levada à público através da 13ª Reunião Ordinária do Conselho Universitário (Consuni), ocorrida em 9 de julho de 2020, transmitida pelo canal da UFCA TV¹⁰, contando com a participação do corpo docente, discente e técnicos-administrativos, em audiência histórica, com início às 14 horas e término por volta das

⁹ Informações coletadas diretamente na Prograd (UFCA) com os servidores vinculados à Coordenadoria de Ensino e Graduação – CEG, via *Google Meet*, realizada em junho de 2020.

¹⁰ Transmitida pela UFCA TV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=i_Y_uxd4miA. Acesso em: 30 mar. 2021.

setores da UFCA. O Documento Norteador pauta conceitos, ideias e ações para o fortalecimento, consolidação e desenvolvimento do ensino remoto durante a pandemia do Covid-19.

O presente documento é fruto de um processo de planejamento, estudos, discussões e análises que envolveu as Pró-Reitorias, direções, coordenações de cursos, o Fórum de Graduação (Forgrad), representantes estudantis e do Comitê Interno de Enfrentamento ao Covid-19 (CIECO) (UFCA, 2020c, p. 5).

O documento apresenta propostas e diretrizes para que as ações realizadas durante o PLE sejam pautadas pela interdisciplinaridade, visão holística, utilização de tecnologias digitais e contato virtual com os discentes, para além de conteúdos curriculares. Isso se justifica uma vez que, no momento de pandemia, falar com os alunos, buscar compreender sua vida, suas realidades, confortá-los em suas dificuldades, seja através da escuta ativa, seja através da partilha através do *Meet*, faz com que haja uma ressignificação, para além de um componente curricular cursado. As tecnologias, que já estavam presentes no cotidiano de alguns docentes e estudantes, para o uso pessoal e profissional são inseridas de forma abrupta no ensino remoto (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

É preciso compreender que o uso de tecnologias para o cotidiano é uma situação que não é acessível a todos os cidadãos, que existe uma distribuição desigual tanto no que se refere à aquisição de equipamentos quanto à disponibilidade de *internet*. As comunidades rurais, ribeirinhas e favelas sofrem com a discriminação e dificuldades para se chegar o acesso à *internet*. A exclusão digital está presente principalmente nos que se encontram em situação de vulnerabilidade (SORJ; GUEDES, 2005).

Por isso, é necessária atenção nesse período e com o uso de tecnologias digitais para que não haja uma distorção quanto ao seu funcionamento e adaptabilidade pedagógica. O fato de uma pessoa saber manipular um *notebook* ou um *smartphone* não significa que ela terá facilidades em adentrar em plataformas instrucionais e cumprir atividades, sejam elas síncronas ou assíncronas. O docente também precisa de qualificação para fazer bom uso dos recursos tecnológicos, das plataformas disponíveis e tornar o conteúdo, que era ministrado de maneira presencial, adaptado ao ensino remoto. Para sondar essa situação de cada estudante, as unidades fizeram questionários de sondagem, só assim foi possível traçar um perfil dos discentes.

Esse tipo de adaptação, para o uso de metodologias que convergem para o ensino remoto, precisa de reflexões sobre o tempo e espaços vividos. Negligenciar essas realidades é um desrespeito para com a profissão docente, sua história de vida e formação. Certamente, nesse período de pandemia, pesquisas serão realizadas abordando, também, o adoecimento docente e discente. Assim, concordamos com Charlot (2008) quando denuncia as contradições presentes na profissão docente.

Grupos de estudos interdisciplinares e aprendizagem interativa do fazer docente por meio de projetos

Tratar uma ação através de projeto nos permite organizar as etapas, com maior precisão, com organização e aprendizado mútuos. Hernández e Ventura (2017, p. 70) afirmam que “[...] os projetos geram um alto grau de autoconsciência e de significatividade nos alunos com respeito a sua própria aprendizagem”.

A interação dos educandos nas ações de um projeto possibilita a discussão, a organização deliberada, as resoluções das problemáticas, o debate interativo, a pesquisa, o envolvimento de todos em prol da construção de conhecimento através de etapas, a observação do percurso e o quanto estão aprendendo, ampliando suas percepções e possibilitando diversas aprendizagens dentro do meio acadêmico e na sociedade, ampliando o seu pertencimento ao espaço universitário e as ações que são vivenciadas.

Para Barbosa, Gontijo e Santos (2004), o método de projetos gera aprendizagem diversificada, inserida em um contexto pedagógico no qual o aluno é ativo na produção do conhecimento, vinculando teoria e prática.

Nesse contexto, discutimos as práticas e as percepções dos grupos de estudos de forma remota, uma vez que a interação através dos educandos é uma prática considerada propícia à construção do conhecimento através do elo estabelecido entre mediador, aquele que domina um determinado conteúdo; e mediado, aquele que está na fase de aprendizagem de determinado conteúdo, instituindo, assim, um apoio e aprendizado mútuos. Para Vygotsky, é nesse processo de interação que ocorre a aprendizagem, “[...] a idéia [sic] de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo” (OLIVEIRA, 1993, p. 57).

Para Moreira e Masine (2001), a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e novos, de forma que essa relação não seja arbitrária, pois quando ela ocorre desse modo se frustra no estudante o desejo de aprender. Oliveira (1993, p. 79) ressalta que “[...] o aprendizado, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados”.

Com essas bases teóricas os grupos de estudos são consolidados como uma opção de aprendizagem coletiva e interativa em que todos aprendem em um espaço de tempo dedicado aos conhecimentos. O estudo em grupo facilita a relação de mediação. A partir do momento em que os envolvidos se conscientizam do poder da coletividade (e essa consciência é adquirida a partir das ações e do percurso dos estudos, a interação através do debate, das perguntas e busca de

resoluções das atividades), vai ocorrendo a adesão de todos os membros ao grupo e, nas etapas seguintes, os educandos vão percebendo que a força de um grupo em prol de objetivos comuns é o que proporciona a aprendizagem.

A cada encontro, novos desafios surgem na busca de didáticas que possam contribuir para a aprendizagem de uma determinada disciplina. Quando falamos em didática nos remetemos ao desenvolvimento de ações do processo de ensinar algo, através de diversas metodologias, que contribuam para a aprendizagem dos envolvidos. Nesse contexto, os grupos de estudos desenvolvem uma série de métodos para aprender uma determinada disciplina.

Libâneo (2013) explica que a didática é o *como ensinar*, desse modo, precisamos selecionar e organizar os conteúdos e os métodos com o objetivo de aprender de forma organizada, consciente e de acordo com o tipo de educando que queremos formar. Uma formação que busque e lute pela consciência cidadã, em que o aprendizado tenha repercussão e impacto social, visando a superação da fragmentação e da educação descontextualizada da realidade (FREIRE, 2017).

Nesse processo, consideramo-nos como agentes de transformação social a fim de promover uma educação mais justa e igualitária. Os mediadores, estudantes de licenciatura, praticando o ato de ensinar através dos grupos de estudos, participam ativamente desse encontro entre o conteúdo, o ensino e os educandos na busca do conhecimento de forma coletiva, na práxis que se forma nesses atos de estudo coletivo (PIMENTA; LIMA, 2017).

A mediação que ocorre nos grupos de estudos se assemelha ao ato de ensinar, de transformar saberes através da didática de cada mediador e da interação de forma coletiva, nessa construção mútua de diálogo, de aprendizagem, de conquistas e de força da coletividade. Como afirma Freire (2011, p. 14): “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”.

No grupo não há o conhecedor do conteúdo, há o que em um certo momento acadêmico estudou aquele determinado assunto da disciplina e o compreendeu de forma que possa auxiliar os demais colegas e aprender mais. Os participantes interagem e contribuem para o processo de aprendizagem. Atitudes proativas nesse estudo coletivo e colaborativo estão presentes. As dificuldades e as dúvidas de um participante são sanadas através do apoio entre os pares, a solidariedade e a partilha de saberes.

Na medida em que os grupos de estudos se encontram e promovem as suas atividades, os conhecimentos vão se consolidando através das práticas e das vivências de aprendizagens, as quais reverberam nas ações cotidianas, proporcionando, assim, o desenvolvimento do educando para

além do mundo acadêmico, promovendo ações de cidadania e aprendizagem ampliada de mundo (FREIRE, 2019).

Sendo estudantes de licenciatura, os educandos praticam nesses encontros o ato de mediar conteúdo e de envolver todos os participantes nesse percurso do aprender, através do planejamento como prática organizada, escolhas das metodologias e o espaço de tempo dos encontros. Dessa forma, exercitam saberes e conhecimentos próprios do fazer docente, de modo específico, o ato de planejar que é inerente ao ensino. Para Vasconcellos (2012, p. 36): “Planejar, então, nos remete a: 1. querer mudar algo; 2. acreditar na possibilidade de mudança da realidade; 3. perceber a necessidade da mediação teórico-metodológica; 4. vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação”.

Nesse processo, os discentes praticam o planejamento de forma individual e pensando na coletividade, pois é a partir desse planejamento que nos encontros os participantes irão, também, opinar sobre as formas de estudo e como cada disciplina pode ser ministrada, qual metodologia adotará no momento do estudo de grupo e nos próximos encontros.

O ato de planejar gera organização e mudança, há um impacto social na educação e partir desses grupos muitos alunos conseguem ampliar sua visão do ensinar, aprender e gerar mudanças através das suas ações cotidianas, o que contribui, também, para a sua vida acadêmica, para planejar, discutir etapas, desenvolver a pesquisa, praticar metodologias e as interações em um ambiente de sala de aula, seja virtual ou presencial. A experiência adquirida nas práticas através dos encontros facilita a compreensão do que é ser educador, do se envolver com uma turma em busca da construção do ato de aprender e gerar conhecimentos.

Os conhecimentos adquiridos nesse grupo proporcionam momentos de formação profissional que acontecem por meio dessas atividades no meio acadêmico, em que os licenciandos se percebem como geradores de um conhecimento prático em uma situação real de ensino e aprendizagem, acertando, errando, aprendendo, desenvolvendo novas práticas, novas formas de ensinar e, coletivamente, mudando o seu espaço e a sua forma de viver as práticas docentes.

Imbernón (2009, p. 64) destaca que “[...] ao compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos há uma contribuição para a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional”. É na exposição das problemáticas, na discussão coletiva, no se envolver, na busca de troca de conhecimentos e experiências que a formação foca nas vivências reais que acontecem no espaço de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 21) enfatiza que: “Se

admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho”.

Nesse período de distanciamento social em que ocorreram os grupos de estudos, as experiências dos licenciandos, enquanto aprendizes, tiveram várias práticas desafiadoras. Como exemplo, podemos citar o ato de planejar, mediar e estudar em grupo de forma remota, gerando, assim, experiências que proporcionarão contribuições para o fazer docente daqueles que estão na licenciatura.

RELATOS DOS DISCENTES NO QUE CONCERNE AOS ESTUDOS EM GRUPO DE FORMA REMOTA

Para que os alunos fossem instigados a continuar estudando de forma coletiva, visando ao desenvolvimento de ações para o aprender, o GEI foi acionado, como mencionado anteriormente, para que os discentes continuassem, nesse período remoto, com os estudos mediados com o apoio dos seus colegas discentes, e também contando com a organização pedagógica necessária. Desse modo, o GEI fortalece o contato entre os alunos e a IES, oportunizando, através dos estudos coletivos, o contato constante com os discentes.

Vale ressaltar que o GEI ocorreu no momento de transição entre a suspensão das aulas e o início do PLE, quando as mesmas foram suspensas no mês de março de 2020 devido à pandemia. Nesse período de transição e incertezas, o GEI favoreceu o diálogo entre os estudantes, com suporte pedagógico, sendo, também, um importante veículo de comunicação para se perceber as situações dos estudantes em relação ao acesso à *internet*, condições de equipamentos e também as situações narradas com relação às suas percepções acerca do momento vivenciado e “escancarado” pela pandemia (SANTOS, 2020).

Os GEI ocorreram no período de maio a junho de 2020, de modo remoto, e contaram com a participação de 4 mediadores e 25 discentes. Os encontros aconteceram semanalmente e foram formados 4 grupos de estudos: Cálculo II, Física II, Princípios de Matemática e Química Analítica II.

A cada semana, tratavam de questões pontuais pertinentes ao grupo via *e-mail*, *WhatsApp* e *Google Meet*, tratando assuntos como: mudança de metodologia, participação dos discentes, organização do material didático para os encontros e os desafios do ensino remoto e da aprendizagem. Ao término, fizemos, através de formulários *Google Forms*, um questionário para avaliar e coletar dados sobre as percepções dos participantes e dos mediadores sobre o estudo em

grupo remotamente, que serviriam para possíveis reflexões, para tomada de decisões e, também, seriam úteis para a organização de outra etapa de estudo de grupo. A seguir, trataremos da descrição e análise da avaliação das respostas adquiridas através do referido questionário.

4.1 VISÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE O ESTUDO EM GRUPO NO MODO REMOTO

No que concerne aos participantes dos grupos, o formulário tratou de quatro pontos principais: *tipo de participação, desafios enfrentados no estudo remoto, pontos positivos e negativos*.

Inicialmente, traremos as respostas sobre o *tipo de participação*. Assim, dentre as respostas dos estudantes, prevaleceram: o envio de dúvidas, interação e resolução de situações-problema e a participação nas aulas dos mediadores.

Quando perguntamos aos discentes sobre os *desafios enfrentados no estudo remoto* enquanto participante, obtemos as seguintes respostas:

Complicado, sem ambiente adequado e, na maioria das vezes, a internet não favoreceu (P1).

Foi muito importante, principalmente em questões de motivação e, apesar das grandes dificuldades em permanecer a um ritmo eficiente, o GEI acrescentou coisas importantes em meus estudos (P2).

Mesmo que um desafio, ajudou a tirar dúvidas e o ensino foi ótimo (P3).

Foi legal, apesar de a interação ser mínima (P4).

Bastante desafiador pelo fato de não ter aulas presenciais (P5).

Não foi a mesma coisa que em sala, mas tudo é necessário nesse momento em nome da aprendizagem (P6).

O GEI foi de muita importância, pois trabalhamos temas que nem chegaram a ser vistos no semestre (P7).

Mesmo que um desafio, ajudou a tirar dúvidas e o ensino foi ótimo (P8).

Muito complicado. Mas, perante o que estamos vivendo, serviu [...] (P9).

Analisando as falas dos atores acima, percebe-se que o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) produz sentimentos de contentamento, já que é a via de mão única para ser aplicada neste momento emergencial. As tecnologias virtuais, que deveriam ser uma metodologia complementar, passam a assumir uma função central do processo de aprendizagem, com suas qualidades e fragilidades diante do desafio enfrentado por discentes e docentes nesse novo formato mundial.

Dias e Pinto (2020), ao analisarem o ensino a distância, afirmam que não podemos esperar que a educação a distância seja a única solução para o enfrentamento da situação atual, pois tal modalidade tende a exacerbar as desigualdades sociais já existentes. Dessa forma, mencionadas as disparidades que são niveladas nos ambientes escolares de forma presencial, na forma virtual nem todos possuem o equipamento necessário. Se a meta brasileira for investir apenas em ferramentas digitais, teremos, certamente, uma piora na aprendizagem dos alunos a curto e médio prazo.

Nesse sentido, como apontam as falas dos sujeitos acima, a implementação dos GEI possibilitou a minimização dos impactos da desmotivação causada pela pandemia, acentuando possibilidades de resistência aos parâmetros de exclusão tão ligados às desigualdades sociais nas nossas universidades. Se as instituições apostarem somente no ensino remoto, dificilmente encontraremos soluções para a mitigação dos problemas advindos dessa crise sanitária mundial.

Os GEI são exemplos de uma política de autonomia viável, desde que assumam o seu papel de dinamismo e protagonismo na busca de melhor adequação ao diálogo e à aprendizagem neste período de incertezas que vivenciamos.

Destaca-se, também, a estreita relação em que os discentes reconhecem entre a interação e o grau de distanciamento físico ocasionado pela pandemia. Dessa forma, percebe-se que as relações existem, mas ambas devem e podem convergir para uma recíproca colaboração, desde que tenhamos um ambiente virtual favorável, em que os sujeitos estejam conscientes do objetivo de aprendizagem.

Ainda no questionário, indagamos sobre os pontos *positivos e negativos* do estudo em grupo no modo remoto. De forma mais específica, os participantes relataram:

Quadro 2 – Pontos positivos e negativos do GEI no modo remoto na percepção dos discentes.

| PONTOS POSITIVOS | PONTOS NEGATIVOS |
|--|---|
| Maior disponibilidade de horários para o atendimento. | <i>Internet</i> desfavorável |
| Estar em grupo, flexibilidade e o auxílio de pessoas mais experientes. | Dificuldades em padronizar os níveis de estudo de cada aluno com cada encontro/reunião. |
| A acessibilidade do conteúdo passado pelo mediador. | Horário para encontro que todos estejam presentes. |
| Continua estudando. | Interação. |
| Entendimento do conteúdo passado. | Nenhum. |
| Disponibilidade do uso do aplicativo e da tecnologia no ensino | Falta maior de interação, de contato, de comunicação, de tirar as dúvidas com a mão na massa. |
| A interação e a facilidade de participação | Em disciplinas, com muito cálculo fica complicado assimilar. |
| A acessibilidade do conteúdo passado pelo mediador. | Horário para encontro que todos estejam presentes. |
| Horários flexíveis. | Menor empenho. |

Fonte: Elaborado pelas autoras, dados da pesquisa 2020.

Os discentes colocaram na escrita suas observações do ensino e do estudo remoto, relatando a falta de acesso à *internet*, as dificuldades desse estudo via redes digitais para a disciplina de cálculos e de padronizar os níveis de estudo para cada aluno nos encontros dos grupos. Além de dificuldades que são inerentes à forma não presencial de ensino, como a compatibilidade de conciliar horários e a falta de contato físico para a realização dos encontros, percebe-se que aparece como fator potencial a instabilidade dos meios virtuais, no caso a oscilação da *internet* e a falta de qualidade da mesma. Os alunos destacam duas variantes que, mesmo na modalidade presencial, percebia-se como acentuadas, sejam elas a variabilidade entre os níveis de aprendizagem dos discentes e a dificuldade de adequação de disciplinas que trazem conteúdos de natureza exata e/ou cálculos na sua base de formação.

Partindo desses dois últimos pontos elencados, os GEI possibilitaram a interação para que os discentes entre si, com um mediador apresentando possíveis dificuldades iguais e que partam do mesmo princípio de níveis de aprendizagem, consigam nivelar as dúvidas dos conteúdos trazidos pelas áreas relacionadas, sendo, assim, uma âncora que mobiliza para o conhecimento (VASCONCELLOS, 1992). Dessa forma, partindo da análise de problemas que partem de um pressuposto sincrético, poderão permitir avançar para a síntese e chegarem à assimilação do conhecimento científico, apontando que as diferenças de níveis de conhecimento passam, assim, a ser potencialidades no ensino e aprendizagem, pensando na perspectiva histórico-crítica. Para elucidar essa questão, corrobora Lavoura e Martins (2017):

Esse avanço nos alcances do pensamento demanda um longo processo formativo que se estende, segundo Vygotski, até a adolescência, quando o pensamento alcança as possibilidades para operar por meio dos conceitos propriamente ditos, isto é, caminha para alçar o mais alto grau de abstração do pensamento. Para Vygotski e demais estudiosos da psicologia histórico-cultural, o pensamento abstrato ou lógico-discursivo representa o pensamento na exata acepção do termo, uma vez que, ao ultrapassar a esfera das ações práticas e das imagens sensoriais, torna possível a apreensão dos fenômenos para além das aparências, ou seja, em sua essencialidade concreta como síntese de múltiplas relações (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 9).

Quanto à percepção positiva, os participantes enfatizaram a importância de continuar estudando nesse período, dos horários flexíveis e auxílio do mediador como pessoa mais experiente na área de conhecimento. Dessa forma, como proposição se sugere a continuação dos GEI como articulação de continuidade dos grupos para um melhor delineamento de práticas que estabeleçam uma metodologia dialética ascendente que consiga mitigar os prejuízos nefastos dessa crise de motivação à aprendizagem.

Visão dos mediadores sobre o estudo em grupo no modo remoto

Para prosseguir com a avaliação, fizemos também um questionário para os mediadores, abordando as seguintes reflexões: *contribuição do GEI para a aprendizagem docente, participação dos estudantes, desafios enfrentados no estudo remoto, pontos positivos e negativos, metodologias aplicadas e o que representou o GEI nesse período remoto.*

Em relação ao primeiro tópico de análise, *contribuição do GEI para a aprendizagem docente*, os mediadores responderam:

Contribuição para minha formação, além de proporcionar mais conhecimentos sobre conteúdos que já tinha estudado (M1).

Ensinou que não há fronteiras para quem quer aprender, e que tempos difíceis mostram inovações (M2).

A princípio, foi de adaptações para poder me situar no contexto das situações. Depois, foi de buscar me aprofundar nos conteúdos que não tinha muito domínio e em formas de transmitir. Mas, no geral, foi um desafio muito estimulante (M3).

O GEI foi um desafio para todos nesse contexto de pandemia (M4).

Apesar das circunstâncias, foi bem proveitoso, com interação de muitos alunos (M5).

No âmbito das respostas dos mediadores podemos perceber que foi um desafio estimulante, exitoso. Os mesmos demonstraram, através das respostas, que a experiência contribuiu para a formação pessoal e profissional de cada um, propiciando aprendizagem compartilhada, superação e adaptações na forma de estudo, de acordo com o contexto pandêmico, e participação dos discentes no estudo em grupo.

De acordo com as falas dos pesquisados, a contribuição da práxis educativa favorecida nos GEI proporciona motivação extrínseca e intrínseca para os mediadores que se sentiram desafiados a estabelecer vínculos positivos com esse novo formato imposto pelo momento circunstanciado. Corroborando com as premissas coletadas, Pazos, Ruiz e Pérez (2020) afirmam:

Ao contrário, também existem ensinamentos que contribuem para a interação social, o que se pode afirmar que é educação, pois favorecem o processo de aperfeiçoamento do homem, para ele possuir atitudes aceitas pelo grupo e adquirir conhecimentos para agir em benefício dessa sociedade. Agora, nessa crise sanitária, estamos modificando os conceitos – ou pelo menos as sensações – do que é a educação: aprendizagens novas, para tempos inesperados. Um grande desafio será colocarmos a educação em contato com a cultura local e global privilegiando o saber “local” (BARCELOS, 2013), mas a partir do qual se torne intrínseca a valorização das relações e interações no estudo das culturas – a interculturalidade – sempre focada na diversidade e no respeito ao outro, mas cada vez mais pelo viés da inclusão digital e a possibilidade de mesclar o presencial e o ensino à distância. A interculturalidade estará cada vez mais presente na educação, especialmente pelo novo contexto criado pelo COVID-19, onde teremos que contar com a possibilidade do afastamento parcial ou total das pessoas.

Assim, os mediadores expressam que ao utilizar seus conhecimentos para o benefício do grupo e aprendizagem mútua dos seus pares encontram nessa premissa a sensação de que não há limites para a aprendizagem, que há condições de superação e que tempos difíceis são possibilidades de superação. Nesse sentido, os GEI se configuram como instrumentos autoformativos para uma docência pautada na resolutividade e positividade, alicerces fundamentais para uma práxis docente comprometida com a transformação da sociedade.

Quando indagamos os mediadores sobre os *pontos positivos e negativos*, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 3 – Pontos positivos e negativos do GEI no modo remoto na percepção dos mediadores.

| PONTOS POSITIVOS | PONTOS NEGATIVOS |
|---|---|
| Uma ferramenta de formação, que agrega mais conhecimentos tanto para o monitor quanto para os participantes do GEI, além de ser um meio que, de certa forma, fez com que pudéssemos distrair a mente e esquecer um pouco dessa pandemia e fazer com que tenhamos foco e disciplina nos estudos. | Apenas a pouca participação dos alunos e os meios tecnológicos (<i>internet</i> e computador) que algumas vezes não contribuíam para o acontecimento dos encontros virtuais do GEI. |
| A facilidade em acionar o professor ou o aluno, já que por redes sociais se encontram as pessoas bem mais facilmente | A aula em si não tem o calor e a dinâmica da aula presencial |
| A disposição da professora da disciplina em ajudar a mediadora, a vontade de Lídia em sempre promover uma ponte entre alunos e professores, o fato de que ao ensinar os seus colegas você está revendo conteúdos e aprofunda mais ainda o conhecimento nele e na disciplina e, como futura professora, fortaleço minha prática docente. | Por ser <i>on-line</i> , houve momentos de instabilidade na <i>internet</i> e nos equipamentos, disciplinas que envolvem cálculos são complicadas de serem abordadas, falta de uma plataforma que possa simular um quadro ou algo semelhante para fazer cálculos e também o conhecimento em tecnologia foi muito limitante. |
| A relação discente-mediador pode ocorrer em qualquer hora do dia de forma <i>on-line</i> . | O ponto negativo é a falta de interação pessoal. |
| Interação do grupo, companheirismo, um ajudando o outro. | Por ter só uma lista para resolver, os alunos, depois que resolveram a lista, não participavam mais dos encontros. Postávamos algumas questões, mas não respondiam. O interesse mesmo era só para resolver a lista que o professor passou. |

Fonte: Elaborado pelas autoras, dados da pesquisa 2020.

Analisando o quadro acima percebemos que a interação pessoal se torna um ponto oscilante entre negativo e positivo, pois a mesma é percebida como referente ao contato físico no atual contexto vivenciado, sendo que neste momento de adaptação ao ensino remoto o que se configurava como ponto de negativismo se torna relevante no que se concerne à superação do distanciamento que será mediado pelas tecnologias de modo suplementar para a situação emergencial. Também observamos que os GEI encontraram na coordenadora pedagoga um apoio importante de busca de subsídio para a integração do grupo e sua efetiva participação. Cabe ainda destacar que os pontos positivos apontam para a visão dos discentes sobre os grupos numa possibilidade de apoio e companheirismo, além da rapidez e dinamismo que se demonstram os meios virtuais numa velocidade eficiente para comunicação.

Na fala de um dos atores identificamos que alguns indivíduos que conseguiam resolver os exercícios pedidos pelo professor não se mantinham ativos nas propostas subsequentes. Essa situação precisaria de maior atenção para o prosseguimento de uma investigação mais detalhada e possíveis intervenções. Dessa forma, seria possível identificar demandas e causalidades referentes aos fenômenos da manutenção dos estímulos e utilidades desempenhadas pelos indivíduos participantes, rastreando fatores de automotivação e padrões de autonomia e disposição para aprendizagem, uma vez que a pandemia interfere em todos os aspectos da vida humana, modificando padrões e desestabilizando os comportamentos.

A percepção dos mediadores do grupo de estudo na forma remota demonstrou o sentimento de apoio entre os integrantes do projeto em período pandêmico. O não se sentir sozinho nesse distanciamento potencializou o poder de efetuar estudos de diferentes formas de comunicação por vias remotas. Alguns relatos de insatisfação da instabilidade da *internet*, de alguns alunos não interagirem e da falta de uma plataforma que possa simular o quadro do ambiente da sala de aula física foram pontos indicadores de fragilidades dentro das estratégias utilizadas na implantação dos GEI.

No que se refere às metodologias utilizadas no grupo, obtivemos as seguintes respostas:

Livros, *notebook*, reuniões via *meet*, atendimentos via *WhatsApp*, lista de exercícios disponibilizadas pelo professor da disciplina (M1).

Resolução de problemas (M2).

Preparava o conteúdo em *slides* e apresentava via *Google Meet*. É, tinha o grupo no *Whatsapp* onde nos comunicávamos e enviávamos os *slides* para estudos posteriores (M3).

Apresentação de *Whatsapp* e resolução de questões (M4).

Videoaulas, áudios, mensagens e fotos (M5).

Tratar sobre metodologias nos remete à seguinte indagação: de que forma iremos fazer para ensinar determinado assunto? Os mediadores utilizaram de vídeos, áudios, mensagens, fotos, via *WhatsApp* e *Google Meet*, para trabalhar os conteúdos com os estudantes.

Para a reflexão dessas ferramentas digitais que permitem uma maior agilidade na comunicação, as TICs devem ampliar as competências dos futuros docentes, tendo em vista a visão do mundo fluido trazido nas concepções de Bauman (2001), quando aborda a fluidez e definições organizativas do espaço e do tempo trazido pelas novas tecnologias que permearão as novas formas de ser e estar no mundo, diminuindo distâncias e transformando as maneiras de interação entre os indivíduos. Todos os instrumentos digitais utilizados pelos sujeitos desta

pesquisa são artefatos midiáticos importantes para estimular a resolução de problemas, as novas metodologias visuais e até vídeos com fortes estímulos sonoros e imagéticos se tornam novos objetos que se integram com facilidade ao novo estilo de aprendizagem do século XXI.

Desafios que a cada encontro eram debatidos e instigados a novas formas de interagir e mediar na construção do conhecimento em um período de distanciamento social, momento em que todos precisaram de união em busca de objetivos comuns. Estar em um grupo de estudo proporciona divisão de atividades e sentimento de fortalecimento, de que juntos podem fazer acontecer e persistir na busca da construção do conhecimento. Como percebemos nos relatos, o grupo contribuiu para o estímulo ao ensino, à aprendizagem, às novas experiências e à formação dos envolvidos.

Por fim, os mediadores falaram sobre *o que representou o GEI nesse período remoto*:

Como uma ótima ferramenta de ensino e de formação (M1).

Necessário, duro e cheio de desafios (M2).

Muito importante para se manter ativo com os estudos no período em que as aulas estavam paradas e como uma forma de estímulo ao ensino e aprendizagem (M3).

Foi uma ótima experiência que, com certeza, ajuda quem realmente quer aprender (M4).

Mesmo com a desistência dos alunos já perto do final do GEI, acho que foi satisfatório (M5).

De acordo com as falas acima, fica evidenciado que os membros dos GEI foram mutuamente beneficiados com as discussões em grupos, de forma que puderam melhor ressignificar a situação emergencial que todos vivem no momento. As práticas desenvolvidas nas conversas virtuais promoveram resistência e maturidade perante a paralisação das aulas presenciais, além de proporcionar a manutenção dos vínculos socioafetivos.

Apesar da ausência do calor humano que as presenças físicas proporcionam, percebe-se nas falas dos atores pesquisados que a experiência desenvolvida foi vista como uma ferramenta que os mantém ativos e prospectivos ao enfrentamento das adversidades causadas pelo isolamento social e pela abrupta suspensão das aulas presenciais. Para elucidar esse sentimento Toebe (2016) contribui afirmando que instrumentos tecnológicos desenvolvem práticas pedagógicas, aperfeiçoa novas metodologias no ensino superior e contribui, ainda assim, no que se refere à formação inicial de professores. Nesse sentido, os GEI se estabelecem como uma experiência exitosa de aprender como uma aventura criadora Freire (1996, p. 69), em que se preconiza na práxis educativa criar, recriar e se reinventar a cada experiência vivenciada.

Em umas das falas se percebeu que, embora houvesse relatos de um esvaziamento no final das ações de resolução dos exercícios obrigatórios, a ação dos GEI foi preponderante para que se constatasse a validade que as práticas integrativas mútuas conseguem atingir. Foram alcançados objetivos de aprendizagem, mesmo que por algum espaço de tempo, ainda que não consiga atingir plenamente todos os seus membros. Assim, as práticas interdisciplinares no interior desses grupos se constituem experiência frutífera diante do caos instalado nas universidades durante o período de suspensão das atividades presenciais acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio do ensino e do estudo remoto foi construído no cotidiano dos GEI que foram formados no período de transição para o PLE no IFE. A experiência considerada por todos exitosa nos fez perceber o quanto podemos fazer acontecer se estivermos juntos. Os grupos estudaram, discutiram, pesquisaram, aplicaram diferentes metodologias e interagiram de acordo com os meios disponíveis de comunicação nas redes sociais. Além disso, tiveram as dificuldades da *internet*, muitas vezes oscilando; a falta de alguns discentes, que nos percursos desistiram e/ou não interagiram; das dificuldades dos conteúdos, que envolveram cálculos; dessa forma, no decorrer do tempo, todos os desafios foram sendo superados. A interação aconteceu com superação e elaboração de novas formas de aprender.

Os acadêmicos estudaram para aprender uma determinada disciplina e, ao mesmo tempo, praticaram diversas formas de didáticas para que a aprendizagem fosse acontecendo de forma exitosa e coletivamente durante os encontros virtuais dos grupos em um tempo historicamente marcado pelo distanciamento social entre as pessoas.

Outros desafios virão neste período pandêmico e o ensino remoto renova, a cada dia, suas formas de abordagem. Educadores e educandos vão se reinventando para não deixar de construir conhecimentos. Dessa forma, a educação se torna desafiadora, ao mesmo tempo em que, a cada dia, o aprender remotamente — em distanciamento social, sem o ambiente físico e sem a interação do estar perto — é desafiante e práticas vão surgindo, experimentadas e refletidas.

As percepções relatadas dos discentes demonstraram o envolvimento com o novo, com uma forma de buscar aprender com os meios digitais disponíveis. Alguns relatos nos mostram a satisfação de construir a aprendizagem, de interagir com os colegas, mesmo sem a presença física, o sentimento de não estar sozinho e que na coletividade podemos desenvolver uma interação na busca do aprender. Nesse percurso, o processo de desenvolvimento em tempos de distanciamento social nos convida a um novo olhar, a novas perspectivas em torno do constante processo do ato

de aprender, das práticas didáticas e de convivências do ser que aprende a aprender, a viver juntos e a conviver em diversas situações.

Ficou evidente através dos registros e após as análises realizadas que os grupos de estudos têm um importante papel que contribui para o desenvolvimento acadêmico, no entanto, é necessária a inserção de atividades extras para aqueles que desistiram ou frequentaram com pouca assiduidade tais grupos.

Este trabalho aponta evidências que essa experiência interdisciplinar é uma dentre tantas outras formas de atuação e intervenção possíveis para superação dessa crise sem precedentes, mostrando, assim, que a educação deve potencializar a esperança humana (PAZOS; RUIZ; PÉREZ, 2020).

Os instrumentos tecnológicos possuem suas limitações e o mundo virtual tende a nos fornecer caminhos e possibilidades de utilizá-los a favor da aprendizagem. Para os discentes e os docentes sobreviventes dessa catástrofe viral, cabe a mobilização ativa de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem para usá-las da melhor forma e a devida orientação pelos padrões éticos na busca de uma educação remota responsável, capaz de proporcionar um maior aprendizado. Esses mesmos instrumentos servirão de suporte para a redução da paralisação imposta pela situação de emergência.

A pesquisa também identifica que os GEI se constituem como espaços de cooperação e interação e partilham de conhecimentos, superando as distâncias geográficas e intermediando ações para salvaguardar os discentes nos seus processos formativos de aprendizagem, em especial os que cursam uma licenciatura, considerando, destarte, o sujeito discente e sua relação e a inserção das tecnologias no ensino superior.

As IES, juntas aos seus pedagogos, tendem a desenvolver intervenções pedagógicas para reduzir os efeitos nocivos dessa calamidade que aflige a educação como um todo. Este trabalho cumpriu seu objetivo ao permitir uma reflexão sucinta acerca da força vital e pedagógica dos nossos educadores, educadoras e alunos espalhados por universidades públicas e privadas. Dessa forma, compreendemos que esta temática ainda estará na centralidade dos ensaios científicos e da comunidade acadêmica, por se tratar de um momento histórico que vivemos e que encontra no ensino remoto diversas possibilidades de pesquisas futuras, além de relatos fundamentais para o fomento da pesquisa científica nas universidades brasileiras.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, E. F.; GONTIJO, A. F.; SANTOS, F. F. Inovações pedagógicas em educação profissional: uma experiência de utilização do método de projetos na formação de competências. **Boletim Técnico do SENAC**, [s. l.] v. 30, n.º 2, p. 38 – 47. maio/ ago. 2004. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/302/boltec302d.htm>. Acesso: 02 nov. 2017.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n.º 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/227-116-PB.pdf>. Acesso em: 03 de novembro de 2020.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. publ. Educ.** vol. 28. n.º 108. Rio de Janeiro. Jul/Sept. 2020. Epub. July 06, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-403620200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade** – 40ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalhos: O conhecimento é um caleidoscópio**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo, Cortez, 2009.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LAVOURA, T.N.; MARTINS, L.M. The dialectic of teaching and learning in historical-critical educational activity. **Interface (Botucatu)**, n.º 21, vol. 62, p. 531-41, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832017000300531&script=sci_abstract. Acesso em: 30 mar. 2021.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Alice F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. [S. L.]: Centauro. 2001.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento de um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PAZOS, ANTÔNIO; RUIZ, BEATRIZ; PÉREZ, BENJAMÍN. LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN COMUNICACIÓN DURANTE LA CRISIS DE LA COVID-19 EN ESPAÑA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO. **REVISTA LATINA DE COMUNICACIÓN SOCIAL**, ISSUE 78, P. 265-287, 2020. DISPONÍVEL EM: [HTTP://NUEVAEPOCA.REVISTALATINACS.ORG/INDEX.PHP/REVISTA/ARTICLE/VIEW/294](http://NUEVAEPOCA.REVISTALATINACS.ORG/INDEX.PHP/REVISTA/ARTICLE/VIEW/294). ACESSO EM: 30 MAR. 2021.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8 ed. rev., atual e ampl. – São Paulo: Cortez, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Editora: Almedina, 2020. Disponível em: http://neepes.ensp.fiocruz.br/sites/default/files/livro_boaventura_-_a_pedagogia_do_virus.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano XXXI, n.º 67, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

SORJ, B.; GUEDES, L. E. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. Problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos Estudos**, n.º 72, jul. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002005000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2021.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

TOEBE, Í. C. D. **Políticas públicas para integração de tecnologias educacionais na formação inicial de professores**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7291/TOEBE%2C%20IRIS%20CRISTINA%20DATSCH.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 mar. 2021.

UFCA. Universidade Federal do Cariri. **Resolução n.º 10/CONSUNI, de 23 de março de 2020**. Suspende, por tempo indeterminado, o calendário universitário dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Cariri (UFCA) a partir do dia 23 de março de 2020 e dá outras providências. Disponível em: https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2020/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-10_2020_CONSUNI-Suspens%C3%A3o-do-Calend%C3%A1rio-Universit%C3%A1rio.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2020a.

UFCA. Universidade Federal do Cariri. **Resolução n.º 26 /CONSUNI, de 10 de julho de 2020**. Estabelece o Período Letivo Especial no contexto da pandemia da Covid-19 na Universidade Federal do Cariri (UFCA) com a oferta opcional de componentes curriculares pelos docentes e

matrículas opcionais pelos discentes durante a suspensão do Calendário Acadêmico. Disponível em: https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2020/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-26_2020_CONSUNI-Per%C3%ADodo-Letivo-Especial-CONSOLIDADA-13.08.20.pdf. Acesso em: 04 de setembro de 2020b.

UFCA. Universidade Federal do Cariri. **Documento Norteador para a Execução do Período Letivo Especial (Ensino Remoto)**. Junho/2020. Disponível em: <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2020/07/2-Documento-Norteador-PL-1.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2020c.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Projeto Político Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização, 22. Ed. Libertard, 2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. Metodologia Dialética em sala de aula. **Revista de educação-AEC**, n.º 83, abr./1992, Brasília, 1992. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

CAPÍTULO 13

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM CIÊNCIAS NATURAIS

Janaina Gomes Magalhães
Francisca Carla Silva de Oliveira
Maria José Almeida Santos

RESUMO

O Estágio Supervisionado (ES) consiste em disciplina obrigatória nas licenciaturas e a regência de classe acontece nos anos finais do curso. A presente pesquisa relata a experiência vivenciada em programa de estágio realizado junto às turmas nos últimos anos do ensino fundamental. Ademais, o artigo foi construído a partir de reflexões sobre a importância do ES para a formação de docentes, do planejamento de aulas e da seleção e uso de recursos lúdicos para o ensino de Ciências. Em relação à execução do ES, utilizaram-se metodologias ativas, como o registro em diário de campo. Observou-se que as propostas foram acolhidas de forma positiva e que contribuíram para o processo educacional dos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Biologia, Ciências Biológicas, Estágio Supervisionado, Formação de professores, Letramento científico.

INTRODUÇÃO

As relações interpessoais se estabelecem de formas variadas e, no processo educativo, são dinâmicas e caracterizadas pela mediação do professor. Nesse sentido, a sala de aula apresenta situações que carecem de planejamento e reflexões para que sejam dados encaminhamentos assertivos pelo docente. Assim, de acordo com Pimenta e Lima (2012) o ensino é “amplo e complexo”, suscitando o desenvolvimento de habilidades para que a aprendizagem aconteça.

Para Barreiro e Gebran (2006) o estágio se coloca como teórico-prático e não como teórico ou prático, devendo possibilitar, desse modo, melhor compreensão das nuances do ensino aos estagiários. Como disciplina, o Estágio Supervisionado (ES) é obrigatório, conforme prevê a Lei do Estágio (BRASIL, 2008). Assim, para Scalabrin e Molinari (2013) a indispensabilidade do estágio fornece aos acadêmicos a oportunidade de adquirir experiência e refletirem sobre a área de atuação, mercado de trabalho e desenvolvimento profissional.

Portanto, o ES trata-se de momento de aprendizagem com profissionais experientes, que estimularão o desenvolvimento da criticidade e, ao mesmo tempo, da autonomia para reelaboração de modelos, adaptações, etc. Para isso, é fundamental a fundamentação teórica, teórico-prática e prática recebida durante a formação acadêmica. Assim, o conhecimento científico, no espaço escolar, costuma gerar (nos alunos) curiosidade, pois possui vinculação com situações cotidianas

e/ou veiculadas na mídia. No entanto, uma abordagem descontextualizada e enfática em nomenclaturas e definições promove o desinteresse dos estudantes, de modo que a disciplina CN passa a ser vista como “enfadonha”, cujo único objetivo seria a “memorização de conceitos”. De acordo com Amorim (2005), a abordagem dos conteúdos no ensino de Ciências Naturais (CN) deve ser motivadora, para resultar aproximação do aluno com o conhecimento científico.

Diante do exposto, este trabalho traz relatos da experiência vivenciada em uma escola da rede pública na disciplina CN, durante o ES III, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

METODOLOGIA

O estágio foi desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino, da cidade de Teresina/PI, com alunos do Ensino Fundamental II (EFII), turno manhã, no ano de 2019.2. Inicialmente, foi feita a observação das aulas de CN e regência de classe, supervisionada no espaço escolar e acadêmico. O ES foi desenvolvido em duas turmas: 6º ano, com 17 alunos (faixa etária de 10 a 12 anos) e 7º ano, com 25 alunos (com idade de 11 a 13 anos). Utilizou-se diário de campo para registro dos dados observados.

RESULTADOS

Para alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o estágio no EFII é realizado na disciplina CN, orientado e supervisionado por docentes da Instituição de Ensino Superior e da Escola Campo de Estágio, respectivamente, os quais fizeram o acompanhamento para condução e avaliação do desempenho.

Quanto à estrutura física, a unidade escolar dispõe de sete salas de aulas: uma sala para professores, uma secretaria, uma coordenação/diretoria, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma cozinha, dois banheiros (feminino e masculino) e uma quadra de esporte (sem cobertura). Os livros didáticos adotados foram “Ciências: Planeta Terra – 6” e “Ciências: Vida na Terra – 7”, de autoria de Fernando Gewandsznajder.

A observação constitui etapa inicial do ES, necessária para orientar a prática pedagógica e, segundo Serafini e Pacheco (1990), requer orientação para eficiência e bom desenvolvimento profissional do aprendiz. Assim, o momento permitiu refletir sobre as relações mantidas no espaço escolar entre professor-aluno e aluno-aluno, conhecer o perfil da turma, observar especificidades e selecionar materiais para o planejamento das aulas. Verificou-se respeito pela professora, conhecimento das regras previamente estabelecidas em sala de aula e ambiente amistoso entre os alunos. A professora tinha postura firme, questionadora e fazia adaptações das atividades para os alunos com necessidades especiais.

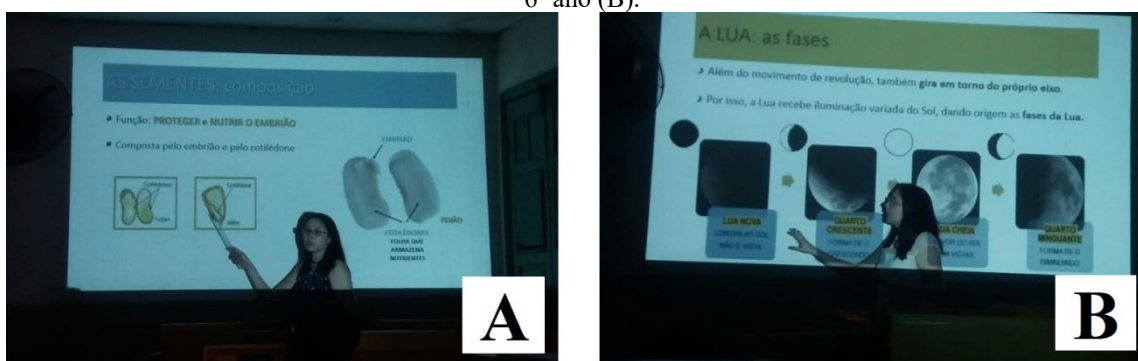
As aulas de CN eram ministradas duas vezes na semana, em cada turma, totalizando seis horas/semanais. A observação da regência foi de 6h e, concomitante a esta, iniciou-se o planejamento/ preparação das aulas. Assim, na regência de classe foram utilizados recursos, com o intuito de dinamizar, atrair a atenção, promover a interação e, ainda, tornar a aprendizagem significativa.

O planejamento das aulas iniciou com o estudo prévio do conteúdo, elaboração do plano de aula com a seleção do procedimento metodológico mais adequado para apresentar o assunto em estudo (aula expositiva, demonstração didática, aula de campo, etc.). A avaliação era feita de forma contínua e, dentro do processo, incluía auto avaliação discente e do docente/estagiário. O planejamento ofereceu segurança, pois com o registro sistematizado de estratégias que funcionaram (ou não), permitiu constatar erros, atender as necessidades despercebidas e redirecionar ações. No entanto, o planejamento não era inflexível, pelo contrário, possuía aspecto de mosaico variável, moldando-se de formas diferenciadas dia após dia. Padilha (2001) esclarece que o ato de planejar é intencional e importante para atingir os objetivos almejados, pois atua como ferramenta de superação de problemas, questionamentos e dificuldades.

Na regência, buscou-se o uso de metodologias ativas, como forma de inovar as estratégias em sala de aula e de apresentar a disciplina aos alunos de maneira contextualizada e importante para compreender e resolver situações cotidianas. Para isso, os conteúdos foram estruturados em forma de teia, de modo que as CN interligavam-se com outras áreas, em um processo contínuo, sempre considerando os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida no processo educativo. Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 137) “[...] o fator que mais influencia na aprendizagem do ‘aprendiz’ é aquilo que ele já conhece”. Neste sentido, o indivíduo consegue estabelecer conexões entre o que já conhece sobre conteúdo, associando a nova informação para ampliar o conhecimento.

Inicialmente foram explicitados os assuntos a serem estudados pelos alunos, relações que seriam estabelecidas entre os conteúdos no decorrer das aulas (teia), o que seria efetivamente feito naquele dia (metodologia) e o que se esperava (objetivo). Os alunos ouviram atentos. Em seguida, como em dias posteriores, foi feito esquema no quadro com os pontos a serem explanados no dia. Feitas as anotações pelos alunos, iniciava-se a aula (Figura 1) segundo a ordem disposta nos tópicos.

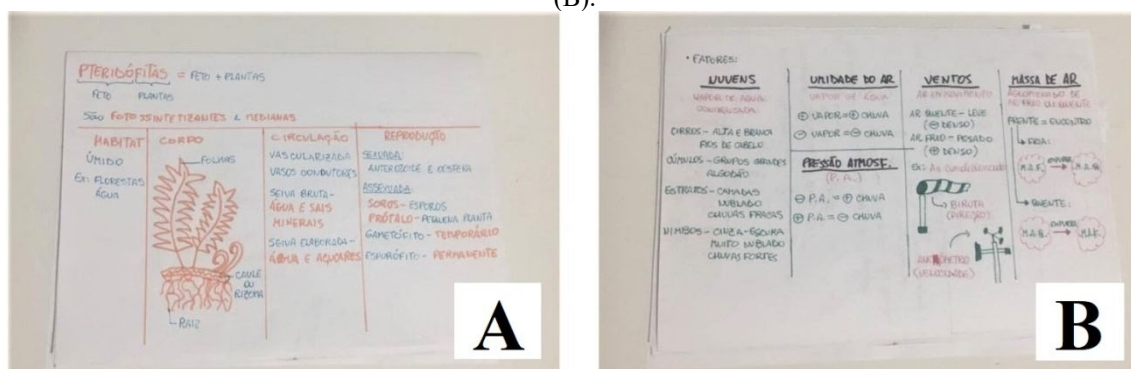
Figura 1 – Aula expositiva dialogada com exibição de *slide* nas turmas 7º ano (A) e 6º ano (B).



Fonte: Autoras, 2020.

Os esquemas feitos no quadro (Figura 2) priorizavam o uso de palavras-chaves, para leitura rápida e melhor compreensão. Os alunos sinalizavam positivamente sobre a manutenção da estratégia, pois complementavam o estudo do conteúdo em ambiente domiciliar. Dessa forma, segundo eles, era possível recordar o conteúdo e, conseqüentemente, construir um raciocínio mais completo.

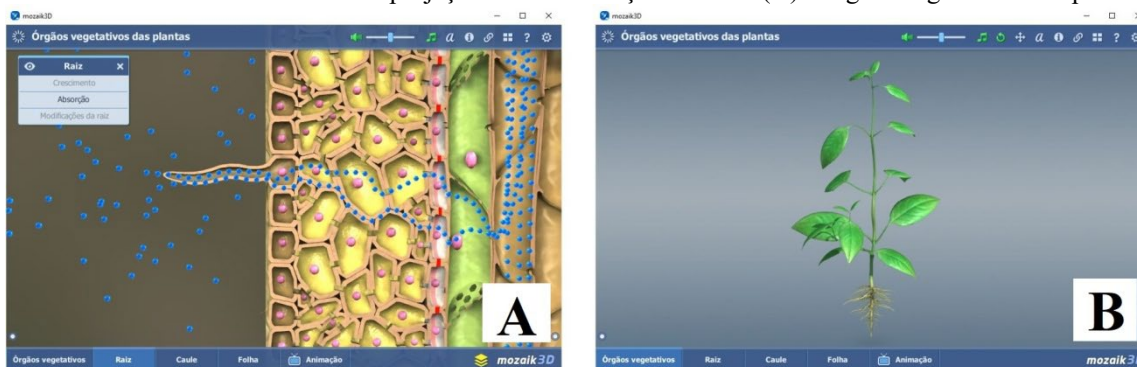
Figura 2 - Esquemas ilustrativos, dispostos no quadro, dos conteúdos “Pteridófitas” (A) e “Propriedades do Ar” (B).



Fonte: Autoras, 2020.

A seleção de metodologias e recursos para o ensino de Botânica no 7º ano foram desafiadores, pois os conteúdos são considerados complexos e com terminologia de difícil apropriação. Optou-se pelo uso de recursos audiovisuais, com exibição de imagens e a realização de aulas práticas. Ao final da explanação de aulas específicas, usava-se o *site Mozaik Education*, de acesso gratuito limitado para projeções 3D *online*. Este recurso foi usado para exposição de conteúdos considerados complexos em visualização 2D. Na aula de botânica (Figura 3), por exemplo, projetou-se o processo de condução de seiva na planta.

Figura 3 - Sítio *Mozaik Education* com projeção 3D da condução de seiva (A) e órgãos vegetativos das plantas (B).



Fonte: Autoras, 2020.

Das metodologias usadas na mediação do processo educativo, sobressaiu-se, quantitativamente, a aula expositiva dialogada (14 aulas, 6º ano; 12 aulas, 7º ano), sempre associadas com outros procedimentos metodológicos e a demonstração didática, com manuseio de materiais para mostrar o envolvimento teórico-prático dos conteúdos com situações vivenciadas e/ou de interesse (Figura 4).

Figura 4 – Aula expositiva dialogada com exibição de slides (A) e modelo didático "Eclipses" na turma de 6º ano (A).



Fonte: Autoras, 2020.

Foram realizadas atividades práticas, que contaram com grande interesse e participação dos alunos. Do conteúdo “propriedades do ar” (massa, peso, compressibilidade e expansibilidade), fez-se demonstração didática na turma do 6º ano (Figura 5), em sala de aula, com uso de seringa, garrafa *Pet*, água, balões, régua e lã. Ao final, solicitou-se que os alunos construíssem um relatório individual descritivo, manualmente, de forma simplificada e objetiva.

Figura 5 – Demonstração didática do conteúdo “As propriedades do ar”, com alunos do 6º ano.



Fonte: Autoras, 2020.

No estudo das Angiospermas, a turma foi dividida em grupos com os materiais necessários (prato descartável, flores, folhas e frutos naturais, folhas de ofício, fita adesiva e lupa manual). Em seguida, os alunos observaram a estrutura de flores, folhas e frutos (Figura 6), ao passo que no final, visualizaram a flor de hibisco (*Hibiscus* sp.) dissecada na lupa, registrando a observação por meio de ilustrações.

Figura 6 – Aula prática de Angiospermas com dissecção da flor de hibisco (A), com observação da forma estrutural de frutos (B) e flores (C).



Fonte: Autoras, 2020.

As aulas de campo no Insetário e Laboratório de Zoologia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) (Figura 7) possibilitaram a vivência dos conteúdos de forma experiencial e,

sobretudo, a constatação de que o conhecimento científico está acessível em diferentes espaços. Os alunos conheceram técnicas de empalhamento e de conservação dos vertebrados e invertebrados, além de curiosidades. Posteriormente, no espaço escolar, fizeram o relato oral da experiência e responderam um formulário.

Figura 7 – Aula de campo no Laboratório de Zoologia (A) e no Insetário no da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com turma do 7º ano (B).



Fonte: Autoras, 2020.

Para abordagem da relação evolutiva entre os seres vivos, utilizou-se como recurso a literatura infanto-juvenil, na forma de “relato de história”. E, ainda, abertura do momento ‘tira-dúvidas’, para estimular a participação e mostrar que as CN são construções históricas e está diretamente vinculada com situações cotidianas.

As atividades de microensino, com a Sala de Aula Invertida, fortaleceram a autonomia e o poder de decisão pelos alunos dentro da sala de aula. Para Bergmann (2018) esse procedimento requer que os professores atuem como tutores no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os alunos com mais/menos dificuldades.

Os jogos didáticos (Figura 8) dinamizaram as aulas, fortaleceram vínculos por meio do trabalho colaborativo entre as equipes, exercitaram o cumprimento de regras e tornaram o momento de aprendizagem das CN interativo e prazeroso.

Figura 8 – Uso de jogo didático na turma de 6º ano (A) e aos alunos do 7º ano (B).



Fonte: Autoras, 2020.

Segundo Rau (2007) atividades alternativas são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento abstrato, pois dá ao aluno oportunidade de criar situações imaginárias e necessárias para o desenvolvimento da cognição. Porém, para Bemvenuti et al. (2013), as atividades lúdicas ainda são consideradas apenas recreativas e sem intencionalidade educativa no contexto escolar.

O processo avaliativo era contínuo e contava com a auto avaliação, de modo que, ao final da aula, eram propostas atividades sobre o assunto em estudo: exercícios no livro didático, trabalhos dirigidos (TDs), ilustrações, resolução de cruzadinhas, elaboração de tabelas, portfólios, etc. Quanto à correção e registro, foram mantidos os vistos nas atividades dirigidas, solicitadas no dia posterior ao assunto, realizadas anteriormente pela professora supervisora. Procedia-se à correção oral, oferecendo espaço para que compartilhassem respostas e dúvidas. Eventualmente, após esse momento, desenvolviam-se estratégias lúdicas, como tirinhas para aprofundamento do conteúdo.

Segundo Callai (2001, p. 136) "o conteúdo deve estar sempre interligado com a realidade do aluno, de forma que ele possa construir sua cidadania e criticidade", pois a realidade auxilia a compreensão de fatos e fenômenos científicos do que antes o passava despercebido. Neste sentido, na abordagem do assunto e avaliações mensais (para registro quantitativo da aprendizagem), optou-se pela aproximação com situações cotidianas e de interesse dos alunos. Para Castells (1997) independente da construção do conhecimento ser particular ou coletiva, o processo de aprendizado baseia-se em tendências sociais e culturais vivas na sociedade que o sujeito está inserido.

Verificou-se que o livro didático é recurso importante no processo educativo, utilizado para fundamentação teórica, resolução de atividades e observação das imagens para visualização de ciclos, processos, estruturas, etc. Embora tenha sido o recurso principal durante as aulas, não foi o único. Houve necessidade de complementação com outros materiais, pois a turma ficava motivada com informações e curiosidades extraídas de outras fontes.

Havia quatro alunos com NEE, distribuídos nas duas turmas onde o ES foi desenvolvido. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), em vigor desde 2016, assegura a inclusão e adaptação de atividades. Para isso, escola dispunha de sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dois alunos, com diagnóstico de deficiência intelectual, tinham Acompanhante Pedagógico (AP) durante as aulas. Os professores de AEE mediarão a aproximação com estes discentes, o que permitiu a construção de vínculos. Com a ajuda de todos os profissionais envolvidos, foi possível realizar atividades, como jogos lúdicos e aulas práticas, que os incluíssem em suas especificidades.

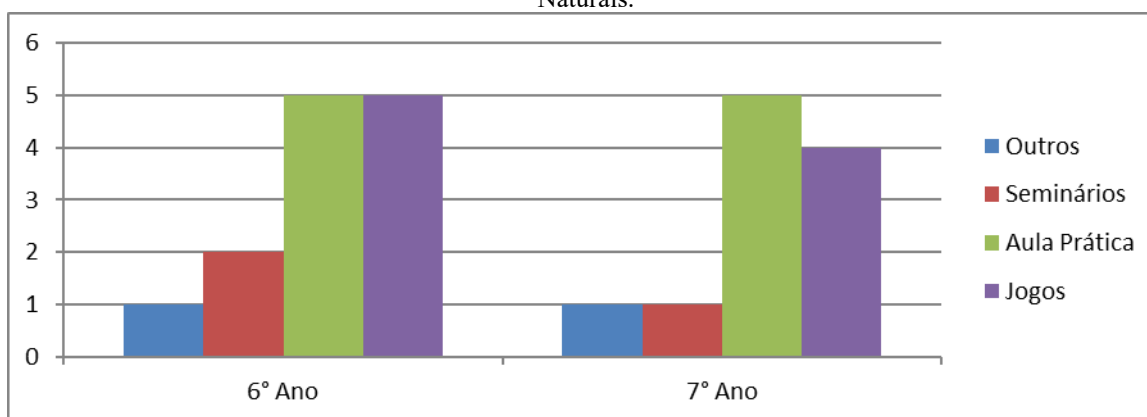
Portanto, foram adotadas atividades flexíveis e cognoscíveis para todos os alunos presentes na sala. No entanto, para os alunos com NEE, as atividades escritas precisavam de maiores adaptações e, para isso, eram encaminhadas previamente para os profissionais do AEE.

Nas vivências de situações de ensino apresentadas, os alunos mostraram-se interessados, participando voluntariamente das atividades propostas e questionando quando tinham curiosidades ou dúvidas. Desta forma, a aproximação entre conteúdo escolar e conhecimento científico tornou-se possível. O ambiente de sala de aula era amigável, de respeito e produtividade. A docente supervisora permanecia na sala de aula, para auxílio e mediação de situações de conflito.

No diário de campo, registraram-se observações quanto à motivação dos alunos durante as aulas, em uma escala de 1 a 5, a saber: 1- Não houve interesse pela maioria dos alunos; 2- A minoria dos alunos se interessou; 3- Houve interesse por metade dos alunos; 4- A maioria dos alunos se interessou; 5- Todos os alunos se interessaram. Assim, dentro do espectro, foram quantificados alguns aspectos de interação dos alunos com o ambiente de aprendizagem e situações relacionadas.

A análise do interesse demonstrou a preferência pelos jogos lúdicos e aulas práticas em ambas as turmas, obtendo-se o valor 5 (Gráfico 1). As atividades de microensino (seminários) e outras (exercícios de livros, elaboração de resumos) obtiveram os menores índices, em razão dos alunos sentirem-se pouco à vontade em apresentações orais para a turma. Ao passo que as demais atividades eram realizadas diariamente e, assim, consideradas pouco atrativas.

Gráfico 1 – Quantificação da preferência dos alunos do 6º e 7º por alternativas metodológicas nas aulas de Ciências Naturais.

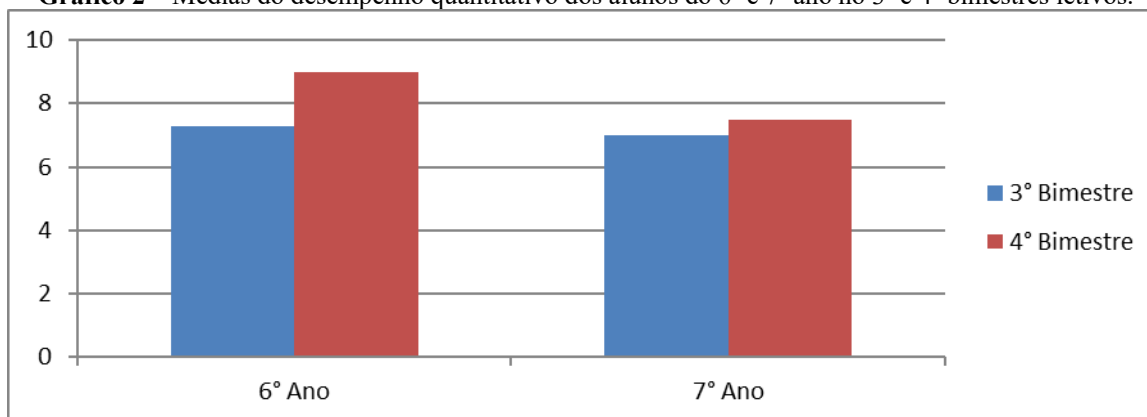


Fonte: Autoras, 2020.

No 6º ano, verificou-se grande envolvimento com as atividades gráficas, cruzadinhas e tirinhas, enquanto no 7º ano a construção de portfólio, aula em campo e registro histórico obtiveram melhores resultados. Portanto, as atividades que não integravam a rotina diária foram consideradas mais atrativas, de modo que o planejamento, a observação dos interesses e o diálogo permitiram a identificação de metodologias e/ou recurso mais adequados para cada turma.

O ES foi desenvolvido no 3º e 4º bimestre. Assim, é possível observar a evolução quantitativa das notas dos alunos (Gráfico 2) nesse período. Foram considerados para o cálculo apenas as atividades avaliativas escritas desenvolvidas, excluindo as notas qualitativas.

Gráfico 2 – Médias do desempenho quantitativo dos alunos do 6º e 7º ano no 3º e 4º bimestres letivos.

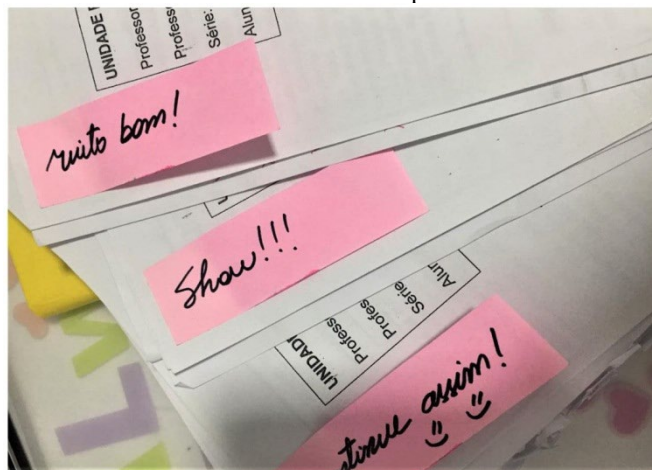


Fonte: Autoras, 2020.

Para o 6º ano, os alunos obtiveram um crescimento quantitativo de 1,7 ponto na média, passando de 7,3 para 9,0. No 7º ano, houve o incremento de 0,5 na média, aumentando de 7,0 para 7,5. Esta evolução pode estar associada ao fortalecimento do vínculo com a turma e adequação das propostas para atender as especificidades e interesses. Segundo Paiva et al. (2016), os alunos podem desenvolver-se através da estratégia que o educador escolhe, mas não a totalidade. Assim, a relação dialógica dentro do processo educativo favorece a aprendizagem.

Para a motivação, foram utilizados recadinhos colados nas atividades do bimestre, para os alunos de ambas as turmas (Figura 9). Os alunos relataram que a iniciativa os estimulou a entregar as atividades, pois se sentiram valorizados.

Figura 9 – Recados colados nas atividades bimestrais para incentivo dos alunos do 6º e 7º ano.



Fonte: Autoras, 2019.

Diante disso, as contribuições do ES para a formação inicial foram: conhecimento e uso de metodologias diversificadas e adequadas para cada turma; a necessidade de planejamento, para organização da aula; o uso de jogos como recurso lúdico no estímulo a atenção, trabalhos em grupos para trabalhar habilidades sócio emocionais; as atividades de microensino para o desenvolvimento da oralidade; o uso de aulas demonstrativas e projeções 3D para a apropriação de conceitos abstratos e visualização de reações e processos.

Verificou-se a complexidade do processo educativo, em que as salas de aulas são compostas por pessoas que possuem demandas, interesses e vivências específicas e que estas tornam o ambiente de aprendizagem único e desafiador. O ES, na formação inicial, constitui-se de momentos de grande aprendizagem, por meios de acertos e erros, exigindo formação teórico-prática permanente do docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer do ES e com a orientação da professora supervisora de campo e docente orientadora, foi possível avançar e perceber que o aprendizado da docência é contínuo. Verificou-se que o planejamento é essencial no processo educativo, que a motivação do aluno é propulsora do aprendizado e que os questionamentos mobilizam saberes docentes e discentes. Para a prática pedagógica, o uso de diferentes metodologias e recursos favorece a aprendizagem.

O ES foi essencial para obtenção de experiência na regência de CN, sendo possível iniciar a construção de uma identidade docente, possível pela autonomia dada em sala de aula pela

supervisora de campo e construções teórico e teórico-práticas da instituição de ensino superior. O erro faz parte do processo e os redirecionamentos necessários fazem vislumbrar que cada um pode, à sua maneira, contribuir de forma significativa com a educação brasileira.

REFERÊNCIAS:

AMORIM, D. S. **Paradigmas, Espécies Ancestrais e o Ensino de Zoologia e Botânica**. Metodologia de Ensino de Disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias do ensino médio: Física, Química e Biologia – SP, Ribeirão Preto: 2005. Ribeirão Preto: Teia do Saber, 2005.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Trad. Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

Barreiro, I. M. F.; Gebran, R. A. (2006). **Prática de Ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp.

BEMVENUTI, A.; BEMVENUTI, A.; HOFMANN, A. A.; BRAZIL, F.; MARQUES, I.; FUHRMANN, L. R.; SILVEIRA, M. C. DA; SANTAIANA, R. DA S. **O lúdico na prática pedagógica**. Série Pedagogia Contemporânea. Curitiba: Intersaberes, 2013.

BERGMANN, J. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Trad. por: Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Acesso em 15 nov., 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. (2008). Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Lei do Estágio**. Acesso em 6 jan. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm.

CALLAI, H. C. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** (p. 133-152). São Paulo: Terra Livre, nº 16, 2001.

CASTELLS, M. **The power of identity**. 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 1997.

Gewandsznajder, F. **Ciências: Planeta Terra**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2015.

Gewandsznajder, F. **Ciências: Vida na Terra**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2015.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MAMEDE, M. A.; ZIMMERMANN, E. (). Letramento Científico e CTS na formação de professores para o Ensino de Física. *Enseñanza de Las Ciencias*, vol. esp., s/n, p. 1-4, 2005.

MOZA WEB. (2020). Cenas 3D. **Mozaik Education**. 2020 Acesso em 18 abr. 2020. Disponível em: https://www.mozaweb.com/pt_BR/lexikon.php?cmd=getlist&let=7&active_menu=3d

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa, **Sanare**, v. 15, s/n, p. 145-153, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. (). **A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas**. 2013. Acesso em 04 nov. 2019. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf.

SERAFINI, O., PACHECO, J. **A Observação como elemento regulador da tomada de decisões: a Proposta de um Instrumento**, **Revista Portuguesa de Educação**, v. 12, n. 3, p. 15-30, 1990.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAPÍTULO 14

O CONSERVADORISMO COMO EMPECILHO PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA

**Gabriela Cruz Abreu
Gabriel Gonçalves de Sousa**

RESUMO

O trabalho aqui realizado analisa a presença dos discursos conservadores e negacionistas no cenário público e político brasileiro atualmente. Logo, essas narrativas conservadoras se disseminaram na formação social por meio de discursos de ódio e adentraram diversos espaços. A ascendência de um governo que dialoga com esses discursos conduz a inúmeras consequências para a sociedade civil, inclusive o desmonte na educação e a dificuldade em exercer uma formação docente crítica. À vista disso, essa narrativa conservadora financiada pelas elites e partidos autoritários gera grandes empecilhos para o avanço da educação no país e para uma formação docente autônoma e reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: conservadorismo; formação de professores; educação.

FUNDAMENTAÇÕES E HISTORICIDADE DO CONSERVADORISMO BRASILEIRO

Precipuamente, é relevante pontuar e compreender as bases que sustentam uma formação social tão conservadora na contemporaneidade. Sendo assim, sabe-se que a democracia brasileira se consolidou ao longo dos anos de maneira extremamente frágil e corruptiva, visto que foi proclamada mediante um golpe de estado no ano de 1889 e, desde então, percebe-se a formação de um Estado baseado na troca de favores, no coronelismo e clientelismo, no poder das aristocracias burguesas e na exclusão das classes mais pobres.

Diante desse contexto de um estado democrático construído de tal forma, mediante golpes militares, políticas coronelistas, estrangulamento dos sindicatos e dos movimentos trabalhistas durante o fim do século XIX e todo o século XX, pode-se compreender a crise democrática sofrida pelo Brasil na segunda década do século XXI, crise essa que assola diversos âmbitos sociais, especialmente a educação e a ciência, que vem sofrendo drásticos cortes de verbas, sendo vítimas de campanhas midiáticas inverídicas a respeito do que é ensinado nas escolas e ataques brutais às ciências sociais e aos professores.

Logo, no presente momento é nítido a desestruturação da democracia brasileira agravada pela crise sanitária causada pela pandemia da COVID-19 e pela presença, desde 2019, de um governo de extrema direita, radical e conservador, que prega o anti-intelectualismo a todo

momento, faz apologia ao regime ditatorial vivido pelo Brasil de 1964 a 1985 e, como agravante, um governo genocida que deslegitimou a pandemia e foi negligente quanto aos mortos e infectados pelo vírus. Governo esse em questão, que venceu as eleições de 2018 com base em uma política desonesta e injusta, financiando a proliferação de *fake news*, enaltecendo torturadores da ditadura, incitando o uso de violência e armas e fugindo dos debates entre os candidatos à presidência.

Todavia, é importante elencar que a eleição de 2018 vinha sendo estruturada e planejada há anos pela extrema direita e pelos grupos conservadores da sociedade brasileira. O desmonte na educação é um projeto político que tem sido arquitetado pelas elites burguesas e pelos grupos neoliberais há anos, com isso vem as reformas dos currículos escolares e cursos de formação de professores, influência contínua do setor privado na educação pública, principalmente por meio das fundações e dos institutos empresariais.

Sendo assim, uma das formas de articular o resultado das eleições passadas foram as manifestações populares que ocorreram em 2014 e 2015 contra o governo da Dilma Rousseff e a defesa da Operação Lava-Jato, a elite brasileira em peso e a classe média alta foram responsáveis pela participação nessas manifestações com o apoio de alguns setores empresariais e políticos extremistas. Seguindo esses acontecimentos, veio em 31 de agosto de 2016 o impeachment da presidenta Dilma, que na verdade foi um grande e bem harmonizado golpe. Desde então, começa a se desenhar no Brasil uma realidade baseada em acordos políticos, desestruturação dos direitos sociais, ideias conservadoras como “Escola sem partido”, Reforma Trabalhista, acirramento da desigualdade social e corrupção. Nesse ponto, todos esses acontecimentos levaram à presidência em 2018 um governo com características autoritárias e neofascistas que se instaurou no poder e continua até a atualidade.

Hodiernamente, o país enfrenta uma conjuntura política altamente conservadora e pautada na retirada de direitos dos trabalhadores, censura da cultura, financiamento das *fake news*, acordos com milícias e perseguição aos partidos opositores. Aliás, já é visto políticos da esquerda sendo gravemente ameaçados, Marielle Franco foi morta por milicianos em 2018 e o deputado federal Jean Wyllys desistiu do seu mandato e deixou o país por medo de sofrer algum tipo de atentado contra a sua integridade. Logo, observa-se inclusive, características fascistas nesses governos conservadores da atualidade, tendo como exemplo o Bolsonaro no Brasil e o Salvini na Itália. É notório que o fenômeno do fascismo sofreu adaptações desde a sua última aparição na Europa em meados de 1930, se configurando atualmente como um tipo de regime neofascista.

Desse modo, tendo como bases a política de ódio, o extermínio dos movimentos sindicais e sociais, a defesa extremada do mercado e da propriedade privada contra qualquer política de atenuação das desigualdades sociais, estigmatizando setores sociais como bodes expiatórios. O racismo, a LGBTfobia, o negacionismo, o anti-intelectualismo associado a divulgação de notícias inverídicas e o crescente movimento terraplanista são marcas significativas do atual governo brasileiro. Com isso, vem crescendo todos os dias várias correntes de ideias conservadoras disseminadas pela população em diversos âmbitos da sociedade que dão sustentação e amparo a um governo pautado em radicalismos e exclusão social.

É válido ressaltar que o apoio de uma grande massa popular é de extrema validade para esse tipo de governo, toma-se como exemplificação a Ditadura Militar em 1964, que teve grande participação da sociedade civil e de algumas instituições como a igreja, que auxiliaram na tomada do poder pelos militares e legitimaram os atos institucionais nos anos seguintes. A Marcha da Família com Deus pela Liberdade em março de 1964 foi organizada por diversos grupos sociais, o clero, o empresariado e setores políticos participaram sob o pretexto de conter a expansão comunista no país que, segundo esses grupos, ameaçava os valores cristãos e a família tradicional brasileira. É fato que isso rompe com os princípios de uma república democrática, já que um desses princípios básicos é o pluripartidarismo e a liberdade política, o que não aconteceu tanto na Ditadura como em outros momentos da república brasileira.

No mais, uma forma de manipulação muito utilizada na temporalidade atual são os negacionismos. É crucial compreender o conceito de negacionismo para perceber como ele se estrutura nos discursos conservadores existentes na atualidade. O termo negacionismo surgiu na década de 80 para se referir àquelas pessoas que negavam a existência do Holocausto durante o regime nazista e a morte de milhões de judeus, especialmente no período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), se popularizando na França através do historiador Henry Rousso (VALIM, AVELAR E BEVERNAGE, 2021). Com o passar do tempo, o termo foi ganhando historicidade, e nos dias atuais, pensar em negacionismo vai muito além de negar o Holocausto, mas sim desistoricizar uma série de fenômenos históricos como a escravidão indígena e africana, a Ditadura Militar de 64, a própria ciência e a eficácia das vacinas.

Diante do exposto, é pertinente enunciar como essa série de processos históricos e presenças conservadoras no Brasil afeta diretamente a formação de docentes. É fato que a precarização do trabalho docente é uma realidade que existe há anos, a falta de recursos, baixos investimentos na educação, precariedade salarial e evasão nas escolas são problemas enfrentados pelos professores no exercício do magistério. Porém, nos últimos anos com o crescimento

avassalador de discursos neoliberais e conservadores esses empecilhos foram severamente amplificados. Instaurou-se no país uma política de disseminação de ódio e ataque contra o intelectualismo, a ciência e os professores de tal maneira que os investimentos em pesquisa foram reduzidos e vê-se a aprovação de reformas no ensino médio com finalidades ideológicas.

No caso, ideologia não é algo que os docentes pretendem ensinar nas escolas, já que ideologia é um mascaramento da realidade social que permite a legitimação da exploração e da dominação (CHAUÍ, 2006), ou seja, na formação de professores visa-se optar por um ensino crítico que possa ensinar os alunos a pensarem, analisarem como as sociedades se comportam e como funciona o sistema exploratório em que vivem. Jamais, uma formação docente séria apoiaria o ensino de uma forma de mascarar a realidade social para permitir a exploração, essa intenção não é dos professores, e sim da elite política e burguesa, que a todo momento financia campanhas midiáticas e políticos corruptos que vão contra a democracia, a educação crítica e o conhecimento científico.

Espaço é tempo e tempo é espaço (SANTOS, 1994), por mais que o objeto de estudo da história não seja o espaço não se pode desvincular ele do tempo. Por isso, é imprescindível que seja observado o espaço que permeia o professor e a formação docente do mesmo, assim como o processo histórico que envolve a docência, mesmo com muitas restrições e dificuldades a Universidade tende a ser um espaço mais amplo, diverso e crítico a fim de haver uma formação acadêmica pautada na diversidade humana, na luta contra as desigualdades sociais, raciais e de gênero, no desenvolvimento intelectual, garantindo assim um processo emancipatório dos alunos, tanto no âmbito da questão profissional e trabalhista como também no âmbito intelectual e cultural.

Contudo, no ensino básico o funcionamento já é pautado em uma filosofia voltada ao positivismo, nacionalismo, na ideia de enfatizar a história de fatos políticos marcantes e personagens emblemáticos como Tiradentes e Dom Pedro I. Além disso, o discurso histórico deve ser pautado na visibilidade da nação, do Estado como controlador do país e os seus articuladores políticos como grandes sujeitos históricos (ZAMBONI, 1998).

Sob esse prisma, uma das maiores divergências enfrentas pelos docentes ao chegarem no ensino básico é a de tentar construir um ensino amplo de conhecimento e livre de punições e ser impedido de executar isso por um sistema educacional atrasado e cada vez mais conservador no Brasil de 2021/22, cujo a todo instante são disparados ataques e calúnias contra a comunidade docente, enquanto observa-se nas escolas a retomada de temáticas como a da educação moral, do

resgate de valores tradicionais da família elitista e heteronormativa, em uma clara oposição às políticas de diversidade.

Tudo isso vem sendo cada vez mais fortificado pelos avanços dos partidos e figuras políticas neoconservadoras que em vez de estarem preocupados com o combate à pandemia e como conter a crise sanitária e econômica que assola os brasileiros, aproveita o momento de fragilidade para assegurar o desmonte da educação e das universidades, exercer o neoliberalismo com as privatizações e discutir questões frívolas como a possibilidade do retorno ao voto impresso nas próximas eleições.

Por esse viés, vê-se o escoamento dos esforços da comunidade acadêmica e científica em produzir um conhecimento libertador, pela negligência e difusão de práticas fundamentalmente radicalistas. Uma formação docente exemplar é aquela que se preocupa com a construção de um ensino emancipatório e não opressor (FREIRE, 1974).

O CONSERVADORISMO E A DESINTELECTUALIZAÇÃO DE DOCENTES

Os professores são uma figura muito presente na vida de quase todos os brasileiros. Quase todos, usando um eufemismo, pois é de conhecimento que nem todas as nossas crianças e adolescentes estão frequentando as escolas. Em 2019, o atraso e abandono escolar atingia 12,5% dos adolescentes de 11 a 14 anos e 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos (IBGE, 2019), e a pandemia de Covid-19 agravou exponencialmente esse problema, considerando que parte das crianças e adolescente não tem pleno acesso à internet e aos meios de comunicação para assistir às aulas online. Apesar de sua importância, os docentes, principalmente os das ciências humanas, constantemente recebem ataques do governo e de parte da população por, simplesmente atribuir historicidade aos acontecimentos ocorridos em outras temporalidades, visto que alguns fatos o governo tem interesse em manter escondidos ou maquiados, como o período ditatorial de 1964 a 1985. Esses ataques têm sua gênese no conservadorismo que desde sempre é enraizado na formação social brasileira.

O conservadorismo, aliado às políticas neoliberais estão cada vez mais desmontando a educação e a escola pública, por consequência criando uma barreira para a ciência e a acessibilidade ao conhecimento, descaracterizando o exercício da docência como bem público, afetando diretamente o intelecto dos docentes, que correm risco ao trabalhar um ensino mais crítico em sala de aula, os resumindo a uma ponte entre aluno e livro didático. Tal processo foi caracterizado por Marta Nörnberg (2020) como desintelectualização de docentes.

Visando o resgate da moralidade e dos bons costumes da família tradicional, essas políticas entram nas escolas para minar qualquer tipo de diversidade. Percebemos a hegemonia do discurso neoliberal quando, cada vez mais os esquemas de avaliação e atividades são retirados das mãos dos professores, forçados a seguir um cronograma completamente restrito e congelado, moldado por programas de gestão empresarial. Vemos aqui o claro controle da alta burguesia até mesmo no ensino de crianças e adolescentes.

Padronizando os conteúdos dados em sala de aula e para a formação docente, os cronogramas cada vez mais colaboram para um ensino completamente específico e técnico, sem instigar o senso crítico em professores e alunos. Tal modelo é muito interessante para manter o poder nas mãos de quem o detêm, tirando dos docentes a autonomia para desenvolver suas dinâmicas, visto que tudo já vem pronto em um livro didático que deve ser seguido à risca. As vezes nem sequer um livro didático, mas uma apostila contendo todas as matérias com o conteúdo extremamente raso e sem muitas informações importantes, focado não na educação dos alunos, e sim em moldá-los para um futuro vestibular. As escolas agora competem por números, não por qualidade de ensino. Se os números não estão bons, o docente não está fazendo seu trabalho direito ou as crianças não estão se dedicando o suficiente, mas a culpa jamais é de um sistema falho focado em decorar informações específicas contendo quase nenhum valor crítico cultural.

Eliminando dos alunos a capacidade de ver e pensar o mundo de forma crítica, a escola cada vez mais cria indivíduos com conhecimento técnico para ingressar em um mercado de trabalho injusto e sem perspectiva de crescimento pessoal e profissional, onde o professor vende sua força de trabalho em troca de um salário desvalorizado que é suficiente apenas para sua sobrevivência, mesmo que precária. É de interesse da elite ter sua mão de obra barata, os ricos permanecem ricos e os pobres permanecem pobres, equidade não é um conceito bem-vindo nos lares da alta classe e é a partir dos interesses destes que são criadas as políticas públicas do país.

Muitos desses conservadores alegam preferir a educação dos tempos passados, que possuía rígidos castigos para o aluno que não se comportasse como o orientado, dizem que na época havia respeito pelo professor, respeito que na verdade era apenas uma máscara, o real sentimento do aluno para com o docente na dita época era o temor, podemos associar tal desejo a militarização das escolas, onde apenas disciplina e assimilação de conteúdos voltados para avaliações importam.

Tais medidas, além de contraproducentes para a formação do aluno, são sobretudo inconstitucionais. A constituição prevê a educação como pleno desenvolvimento humano, sendo preparado para exercer sua cidadania, padronizando estudantes e proibindo diálogos, há apenas

qualificação para o trabalho, ferindo, assim, a constituição federal e a Lei de Diretrizes e Bases (UBES, 2019).

Diante do exposto, é importante nos atentarmos a essas mudanças. Para a burguesia conservadora, o que importa é implementar na sociedade seus valores antigos, carregados de racismo, LGBTfobia, misoginia e elitismo, se interessando também em expandir seus ganhos e manter os pobres em sua condição de trabalhar para sobrevivência, assim nunca perdendo sua mão de obra que, por mais que seja de qualidade, não será valorizada. A fórmula para manter e engessar ainda mais esse sistema começa na educação.

O SUCATEAMENTO DA CIÊNCIA E DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA

É importante também citarmos os constantes ataques do atual presidente da república à educação pública e a ciência produzida nas universidades. Além de usar de *fake news* para, constantemente, desmoralizar o ensino público e a produção científica e acadêmica, ainda executa corte de verbas e sucateamento de diversos setores da educação como referencial da sua política antidemocrática e desigual.

É irônico pensarmos em corte de verbas na educação e ciência inseridos em um governo que perdoou uma dívida bilionária de igrejas (ESTADO DE MINAS, 2021). Tanto dinheiro poderia ser investido em várias áreas do país que se encontram precárias, educação é uma delas. Como consequência, as universidades públicas, principalmente as federais, estão encontrando cada vez mais dificuldades em manter suas atividades com normalidade. Esses cortes afetam também as bolsas de estudo, que são de extrema importância para a permanência de várias pessoas na universidade, visto que dependem dessa renda para se manterem no curso, houve impacto nos restaurantes universitários, os cortes afetam até mesmo as coisas mais básicas para o funcionamento da universidade, como pagar o salário dos profissionais encarregados da limpeza (UOL EDUCAÇÃO, 2019).

Tudo começa nas universidades. As atuais universidades formam nossos docentes. O ensino que temos hoje nas escolas é, em parte, consequência de uma precária formação de docentes. Então, é necessário que os educadores assim como os historiadores se atentem à formação de uma consciência social e política dos educandos, fornecendo elementos para que os mesmos pensem historicamente. Isso significa refletir sobre o Brasil como um espaço social de inclusão de todas as camadas sociais e não perceberem os movimentos políticos e sociais das massas como ações direcionadas à ingovernabilidade, discurso esse que é disseminado pelos grupos políticos extremistas nas mídias digitais (ZAMBONI, 2003).

Todo esse projeto de sucateamento é apoiado por uma classe que busca, entre várias coisas, a elitização das universidades. Enquanto o governo busca sempre cortar os suprimentos de funcionamento em universidades e escolas públicas, as privadas, por sua vez, ganham cada vez mais apoio. Em 2019, o MEC enviou 120 processos de credenciamento de instituições de ensino superior, número aproximadamente 70% maior do que em 2017 e 2018 (ABRAFI, 2019). Essa política, que tem sua origem nessa onda de conservadorismo, busca restringir o acesso à universidade, aumentando as desigualdades que governos anteriores buscaram diminuir. Voltando a uma realidade que, para o pobre, o ingresso no ensino superior fica cada vez mais distante.

CONCLUSÃO

Todos esses acontecimentos e fatores refletem na educação que nossos discentes estão recebendo, tanto no ensino básico quanto superior, ensino esse, por consequência, sendo cada vez menos crítico, buscando manter e fortalecer tal sistema que por um tempo tivemos a ilusão de ter superado.

Portanto, diante do exposto, observa-se como a narrativas conservadoras e negacionistas afetam o cenário nacional e as relações sociais, ocasionando diversos prejuízos a vários setores, como a educação. Assim, o conservadorismo funciona como um empecilho significativo para a construção de uma formação docente crítica e reflexiva sobre a história. Afinal, ao passo que a comunidade docente e a historiografia buscam inserir discussões críticas sobre a história e o seu ensino, os grupos conservadores disseminam um discurso totalmente oposto à realidade histórica acadêmica, distorcendo e negando fatos do passado. Com isso, afirma-se o pensamento de que uma coisa que é clara para os historiadores é que, de fato, as pessoas não aprendem em nada com a experiência histórica (HOBSBAWM, 2006, p. 59).

REFERÊNCIAS:

10 PROBLEMAS graves no projeto de Bolsonaro para militarizar escolas. UBES, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://ubes.org.br/2019/10-problemas-graves-no-projeto-de-bolsonaro-para-militarizar-escolas/>. Acesso em 9 set. 2021.

BLOQUEIO de verbas faz universidades cortarem bolsa, transporte e até bandejão. Uol Educação, 15 de julho de 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2019/07/15/bloqueio-de-verbas-faz-universidades-cortarem-bolsa-transporte-e-ate-bandejao.htm>. Acesso em 13 de fev. 2022.

BOLSONARO volta atrás e perdoa dívida de R\$ 1,4 bilhão de igrejas. Estado de minas, 18 de março de 2021. Disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/03/18/interna_politica,1248010/bolsonaro-volta-atras-e-perdoa-divida-de-r-1-4-bilhao-de-igrejas.shtml. Acesso em 13 de fev. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 2ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 59.

MEC acelerou credenciamento de novas universidades em 70% neste ano. **Abrafi, 22 de abril de 2019. Disponível em:** <https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/2228/educacao-superior>. Acesso em 13 de fev. 2022.

NÖRNBERG, Marta. **Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência**. Universidade Federal de Pelotas, Brasil. Praxis Educativa, 2020.

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência IBGE Notícias, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio?> Acesso em 09 set. 2021.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

VALIM, Patrícia; AVELAR, Alexandre de Sá; BEVERNAGE, Berber. **Negacionismo: História, Historiografia e Perspectivas de pesquisa**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 42, n° 87, 2021.

ZAMBONI, Ernesta. **Orientações metodológicas no currículo e na docência do ensino de história no Brasil**. Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1/2, 1998.

ZAMBONI, Ernesta. **Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica**. Campinas, SP: Caderno CEDES, 2003.

CAPÍTULO 15

DIFICULDADES RELATADAS NO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Diane Mota Lima
Miguel Ataíde Pinto da Costa
José Henrique dos Santos
Gabriela Simões
Célia Polati
Bernardete Amaral
Ellen Aniszewski

RESUMO

Essa pesquisa objetivou investigar as dificuldades encontradas no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Educação Física, na perspectiva de professores supervisores e estagiários. A pesquisa qualitativa foi baseada em modelo analítico crítico documental para escrutinar um estudo de caso. Considerou para o feito quatro participantes, organizados em duplas, formadas cada uma por: um professor supervisor de ECS e seu estagiário. Para a coleta de dados recorreu-se a entrevistas semiestruturadas, observação *in loco* com notas de campo e relatórios finais de estágio. A análise de dados se deu mediante Técnica de Análise de Conteúdo, que rendeu para este capítulo de livro recorte temático significativo às nossas reflexões. Em geral, as dificuldades envolveram a ausência ou pouco diálogo entre universidade e escola, o interesse no desenvolvimento do estágio e aspectos relativos à orientação e supervisão, por, geralmente, não estar claro para o professor supervisor o seu verdadeiro papel nesse processo formativo. Ao final, considera-se importante reforçar a necessidade de formação específica de professores supervisores e de estabelecer parcerias entre universidade e escola.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade. Escola. Docência. Formação inicial. Acolhimento.

INTRODUÇÃO

Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96), um dos fundamentos relativos à formação dos profissionais da educação será a relação que articula teorias e práticas, que acontecem durante a realização dos Estágios Supervisionados, além de capacitação no local de futura atuação (BRASIL, 1996). Visando à preparação para a atuação profissional de educandos matriculados em instituições de ensino superior, desenvolve-se o estágio no ambiente de trabalho, sendo este momento considerado como um “ato educativo escolar supervisionado” (BRASIL, 2008).

O estágio obrigatório – investigado nessa pesquisa - presente no projeto da Licenciatura, apresenta determinada carga horária e, portanto, é um dos requisitos para obtenção do diploma (BRASIL, 2008), por exemplo, de futuros professores de Educação Física. Assim, o Estágio

Curricular Supervisionado (ECS) é um componente curricular obrigatório (SILVA; GASPAR, 2018), que possibilitará ao estagiário o desenvolvimento de aprendizagens e competências relativas à futura profissão (BRASIL, 2008). Pimenta e Lima (2009) indicam que sua realização deve propiciar o preparo para a imersão profissional, bem como a ampliação da reflexão e da consciência acerca da complexidade existente nas ações pedagógicas.

Para que este seja realizado *in loco*, é preciso que seja firmado um compromisso entre licenciando, concedente do estágio e instituição de ensino. Além disso, indica-se a necessidade do acompanhamento por professores, tanto da concedente de estágio (supervisor) quanto da instituição de ensino (orientador). O professor supervisor (PS) será aquele que orientará e supervisionará o estagiário (BRASIL, 2008), tendo como função principal a aproximação deste com o ambiente de futura atuação e o desenvolvimento de conhecimentos advindos da ação pedagógica (CORREA MOLINA; GERVAIS, 2008).

Além disso, espera-se que o PS estimule a construção da identidade profissional de seus estagiários. Portanto, é possível indicar que esse *ator* é, também, responsável pela formação de futuros professores (PORTELANCE *et al.*, 2008). Contudo, estudos indicam que nem sempre os PS compreendem o papel que desempenham na formação profissional do estagiário que acompanha (PORTELANCE *et al.*, 2008; CELY *et al.*, 2020; CELY *et al.*, 2021). Em função disso, autores alertam para a importância de formação específica desses PS, para que a realização do estágio possa vir acompanhada de momentos de acolhimento, reflexão, consciência, intencionalidade, tomada de decisões e, conseqüentemente, de desenvolvimento e construção de competências relativas à vida profissional (LIMA; COSTA; SANTOS, 2021a; LIMA; COSTA; SANTOS, 2021b).

Considerando a importância do PS na formação de futuros professores e, somado a isso, o alerta para a necessidade de formação específica para tal, a qual muitas vezes estes não possuem, essa pesquisa teve como objetivo, inicialmente, investigar as dificuldades encontradas no desenvolvimento do ECS em Educação Física, na perspectiva de PS e estagiários. Esses resultados serviram como base para a construção de indicadores importantes para a formação de PS de ECS, apresentados por Lima, Costa e Santos (2021b).

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Adotou-se uma pesquisa qualitativa (GODOY, 1995), baseada em modelo analítico crítico documental para escrutinar um estudo de caso (GIL, 2008). A amostra foi composta por duas

duplas, cada uma composta por: um PS e seu estagiário. Os PS e os estagiários faziam parte de instituições de ensino situadas na Baixada Fluminense/Rio de Janeiro (RJ).

Para inclusão dos PS na amostra, estabeleceu-se os seguintes critérios: ser professor de Educação Física, possuir cargo efetivo na rede pública de ensino do estado do RJ, estar supervisionando estagiários durante o período de realização da pesquisa, demonstrar interesse em participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram excluídos professores da rede com vínculo empregatício por contrato.

Para a inclusão dos estagiários, estes deveriam ser licenciandos em Educação Física de determinada Instituição de Ensino Superior (IES) investigada e na atividade obrigatória de estágio, ser estagiários de um dos PS participantes da pesquisa, ter cursado anteriormente alguma das outras atividades em ECS, ser assíduos nas reuniões de orientação promovidas na universidade e assinar o TCLE. Foram excluídos os estagiários que estavam cursando a atividade de estágio no ambiente informal, presente na grade curricular da IES investigada.

Adotados os critérios e selecionados os participantes, a amostra foi composta por dois PS e dois estagiários. Para garantir o anonimato, as duplas foram aqui mencionadas como: o PS A e estagiária A; e a PS B e estagiário B.

Os resultados apresentados neste capítulo são fruto de uma pesquisa de mestrado (LIMA, 2020). Para a coleta de dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada (CRUZ NETO, 2002; NEGRINE, 2004), a observação *in loco* com registro de notas de campo (ROCKWELL, 2009) e aos relatórios finais de estágio. Os resultados acerca das dificuldades encontradas no desenvolvimento do ECS, enquanto recorte, são oriundos das entrevistas realizadas no início e término do período.

As entrevistas com os PS tiveram como objetivo, inicialmente, conhecer as concepções, organização e perspectivas desses *atores* no início do processo e, ao final, buscou-se compreender como esses aspectos se desenvolveram. De igual modo, com os estagiários, inicialmente, buscou-se conhecer como aconteceu a sua chegada e inserção na unidade escolar e nas aulas de EF e, ao final, conhecer como se deu o desenvolvimento nesse contexto.

O roteiro de entrevista inicial dos PS foi composto por 30 perguntas e o final por 34 perguntas, contemplando variáveis como: descrição pessoal, acolhimento, acompanhamento, avaliação, socialização, supervisão, papel da universidade, papel da escola e percepções pessoais. O roteiro de entrevista inicial dos estagiários foi composto por 28 perguntas e o final por 30 perguntas, contemplando as seguintes variáveis: descrição pessoal, acolhimento,

acompanhamento, socialização, avaliação, atuação do PS, papel da universidade, papel da escola, supervisão e saberes docentes. Os roteiros foram elaborados pelos pesquisadores, sob a luz da literatura. Estes passaram pelo crivo de dois doutores antes de sua aplicação.

A análise de dados se deu mediante Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor sistematizar os indicadores importantes para formação de PS, isto é, de importantes características voltadas à sua capacitação, inicialmente foram levantadas as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento do ECS, pontuadas tanto pelos PS quanto por seus estagiários.

Foram relatadas três dificuldades pelos PS e três pelos estagiários, as quais dialogam diretamente e serão apresentadas juntas. A primeira dificuldade apontada pelos participantes referiu-se à ausência ou pouco diálogo com a universidade. Em entrevista inicial, o PS A relatou que nunca recebeu nenhum documento norteador do estágio, bem como não houve nenhum contato da universidade para com ele, seja um contato breve ou alguma orientação. Da mesma forma, na entrevista final, a PS B indicou que também não recebeu recomendações e/ou suporte da universidade e afirmou que gostaria que houvesse uma relação de *feedback* entre os professores envolvidos (orientador da IES e supervisor da escola). A PS B acrescentou acreditar que esse trabalho em conjunto renderia mais.

As dificuldades mencionadas pelos estagiários foram pontuadas na entrevista final. A Estagiária A indicou que, normalmente, não há aproximação da universidade com o PS, citando como exemplo a não participação do PS em reuniões de orientação do estágio desenvolvidas na universidade. A estagiária lamenta que não haja essa organização e boa comunicação entre os envolvidos nesse processo. O Estagiário B disse acreditar que não houve nenhuma relação entre universidade e escola, bem como sente que falta fiscalização.

Cely *et al.* (2020) reforçam a importância de estabelecer parcerias entre universidade e escola, gerindo em conjunto, a formação dos estagiários em ambos os espaços formativos. Sobre isso, Lima *et al.* (2021) concluem em seu estudo que ainda existem lacunas que distanciam essas duas instituições de ensino. Os autores colocam que a falta de informações e orientação advindas da universidade são fatores que podem dificultar o desenvolvimento do ECS.

A segunda dificuldade envolveu o interesse do estagiário, citado pelos PS, e o interesse dos PS, citado pelos estagiários. O PS A pontuou que o mínimo que espera de seus estagiários é a

dedicação, o que dialoga com a PS B, que espera proatividade e iniciativa dos futuros professores que supervisiona. Sobre isso, cabe mencionar uma PS entrevistada na pesquisa de Sarti e Araújo (2016, p. 178), que lamentou por não “[...] construir relações formativas mais significativas com a estagiária que então recebia em sala”, pois a estagiária em questão demonstrava desinteresse, indisposição para aprender, isto é, não lhe dava abertura para construir tais relações formativas. Ainda nesse estudo, a PS sentia que a estagiária estava naquele espaço buscando apenas cumprir o estágio enquanto tarefa acadêmica obrigatória e, diante disso, adotou postura observadora, embora ainda oferecesse “dicas” pedagógicas à estagiária. Os resultados apresentados convergem para a perspectiva do PS em relação à postura de estagiários, em que se espera dedicação, proatividade e iniciativa.

No que se refere aos estagiários, a estagiária A enfatizou a importância do diálogo e da troca de informações, mencionando que em algumas situações esses elementos faltaram, gerando momentos de estresse. Dialogando com a literatura, espera-se que o PS receba os estagiários compartilhando suas experiências, debatendo sobre aspectos voltados à profissão e possibilitando colocar em prática seus conhecimentos didático-pedagógicos (BENITES *et al.*, 2012). O PS será aquele que receberá, acompanhará e, preferencialmente, construirá um trabalho de parceria com seus estagiários (CELY *et al.*, 2021), o qual envolverá experiências, vivências, reflexões e *feedbacks* (CYRINO; SOUZA NETO, 2017).

A terceira dificuldade englobou as dúvidas e questionamentos sobre a supervisão de seus estagiários, mencionado pelos PS. O PS A enxerga a sua função como a de dar oportunidades e indica que o momento de estágio caminha junto com o “peso da responsabilidade”, sobretudo da necessidade de constante *feedback* para os estagiários. E, a PS B se sente capaz de supervisionar estagiários, mas confessa que ainda possui muitas dúvidas. Contudo, acredita que juntos torna-se possível criar um ambiente facilitador para a formação docente.

Ainda sobre o ato de supervisionar, os estagiários mencionaram como terceira dificuldade o fato do PS não demonstrar saber o que fazer. A estagiária A acredita que seu PS não possuía orientação suficiente para supervisionar, indicando que os estagiários ficavam muito “soltos” e que deveria haver maior interação entre ambos. Na mesma direção, o estagiário B afirma que a PS não sabia ao certo o que deveria esperar dele. Isso o fez concluir que a PS estava “deixando rolar” para ver o que aconteceria.

Essa terceira dificuldade caminha rumo ao que é indicado por algumas pesquisas: nem sempre os PS compreendem o seu papel e possuem formação específica e adequada para

supervisionar e auxiliar na formação profissional do estagiário que acompanha (PORTELANCE *et al.*, 2008; CELY *et al.*, 2020; CELY *et al.*, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo investigar as dificuldades encontradas no desenvolvimento do ECS em Educação Física, na perspectiva de PS e estagiários. Os PS mencionaram a ausência ou pouco diálogo com a universidade, o interesse do estagiário e as dúvidas e questionamentos sobre a supervisão de seus estagiários como dificuldades enfrentadas no ECS, enquanto os estagiários pontuaram a ausência ou pouco diálogo com a universidade, o interesse do PS e o fato do PS não demonstrar saber o que fazer.

As dificuldades encontradas caminham rumo à necessidade de formação específica de PS, pois estes, geralmente, não conhecem e/ou compreendem suas reais atribuições e possíveis contribuições na formação de futuros professores. Acredita-se que a formação profícua desses PS pode contribuir, sobremaneira, no acolhimento e supervisão dos estagiários pelo PS no ambiente escolar. Ainda, indica-se a importância e urgência de estabelecer convênios entre universidade e escola, para que aconteça um trabalho formativo coerente, colaborativo e eficaz.

REFERÊNCIAS:

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

BENITES, L. C. *et al.* Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3286/2282>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; [...] e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

CELY, E. *et al.* A (in)definição do papel do Professor Supervisor de estágio: realidades e perspectivas no contexto da Educação Física. In: SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Educação, História e Sociedade**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

CELY, E. *et al.* Um olhar no espelho: percepções de uma professora supervisora de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 10, n,

13, e387101321305, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21305>. Acesso em: 13 jan. 2022.

CORREA MOLINA, E.; GERVAIS, C. **Les stages en formation à l'enseignement**: pratiques et perspectives théoriques. Québec: Presse de l'Université du Québec, 2008.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 51-66.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 661-682, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO07>. Acesso em: 13 jan. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6^a. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>. Acesso em: 13 jan. 2022.

LIMA, D. M. **Licenciandos de Educação Física no contato do Estágio Curricular Supervisionado: um estudo sobre indicadores de acolhimento**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Curso de Pós-graduação Mestrado Profissional em Rede de Educação Física (PROEF), Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2020.

LIMA, D. M.; COSTA, M. A. P.; SANTOS, J. H. Estágio Curricular Supervisionado: um estudo de caso sobre os indicadores de acolhimento. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 282-297, jan./abr. 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.14736>. Acesso em: 13 jan. 2022.

LIMA, D. M.; COSTA, M. A. P.; SANTOS, J. H. Um estudo de caso sobre as percepções da professora supervisora e seu estagiário no período do Estágio Curricular Supervisionado. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, a. 6, ed. 6, v. 10, p. 30-49, jun. 2021b. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/percepcoes-da-professora>. Acesso em: 13 jan. 2022.

LIMA, D. M. *et al.* Acolhimento no período de estágio curricular supervisionado em Educação Física. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, e75101623283, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i16.23283>. Acesso em: 13 jan. 2022.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: VICENTE, M. N.; TRIVIÑOS, A. S. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 2^a. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2004. p. 61-93.

PIMENTA.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 4^a. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SARTI, F. M.; ARAÚJO, S. R. P. M. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 175-184, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.19415>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SILVA, H.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PORTELANCE, L. *et al.* **La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires**. Cadre de référence, Rapport de recherche, Table MÉLS-Universités, 2008.

ROCKWELL, E. **La experiência etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

CAPÍTULO 16

MULTIMODALIDADE E EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS

Gilson Borges de Souza
Ana Paula Borges de Souza
Fernanda Castro Manhães

RESUMO

O principal objetivo deste texto é explorar elementos essenciais para as políticas pedagógicas direcionadas à educação de surdos, sobretudo, no Ensino Superior. Esse recorte advém do reconhecimento de que já estão sendo desenvolvidos subsídios para que a educação ofertada a esse público se estabeleça de uma forma mais sistematizada, tendo em vista as políticas recentes que levam à Educação Bilíngue (ensino de Libras como primeira língua e língua portuguesa como segunda língua). Não nos cabe estabelecer que há um cenário harmônico e ideal que compreenda a Educação de Surdos em nível básico. Contudo, quando verificamos os dados pertinentes ao Ensino Superior, visualizamos uma lacuna que demarca o acesso nos processos seletivos, tanto em relação à conclusão da Educação Básica, quanto em relação ao uso da língua, em geral, restrita à Libras em uma relação unidirecional entre intérprete e estudante surdo. Além disso, esse quadro ainda envolve a presença de poucos surdos neste nível de ensino, recebendo materiais e formação, originalmente formatados exclusivamente para os alunos ouvintes. Esse fator reverbera uma deficiência pedagógica latente, uma vez que as pessoas surdas necessitam de um atendimento mais voltado para as suas potencialidades, com a exploração do canal viso-espacial, ao contrário dos estudantes ouvintes, que se comunicam com o uso do canal oral-auditivo. Tendo em vista este cenário, buscamos realizar um trabalho de revisão bibliográfica, objetivando compreender quais as principais evidências dos trabalhos que tem como principal enfoque a relação entre a multimodalidade e a educação de surdos. Pautamo-nos nos *Novos Estudos do Letramento*, para salientar a importância de um ensino voltado para as potencialidades desses estudantes, com a consideração de suas contribuições e desenvolvimento de sua autonomia no ato de busca pela relação entre o ensino e a aprendizagem. Questionamos ao longo de nossa exposição: *quais as principais contribuições da multimodalidade para a educação de surdos em nível superior? Que políticas podem ser desenvolvidas a partir dos trabalhos evidenciados? Como buscar materiais pedagógicos pautados em recursos mais inclusivos e que explorem de forma eficaz as potencialidades dos estudantes surdos?* Nossa busca se estabeleceu em três reconhecidos portais de divulgação científica brasileiros: Portal CAPES Periódicos, Portal SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Evidenciamos que os trabalhos que estabelecem essa articulação entre a multimodalidade e o ensino de surdos ainda são incipientes na educação básica e inexistentes, quando o enfoque recai sobre o ensino superior, encontramos e analisamos cinco trabalhos apenas na plataforma BDTD. Esses trabalhos ressaltam a importância da busca por estratégias situadas e voltadas diretamente para as necessidades dos estudantes surdos matriculados. A multimodalidade pode ser um recurso importante para a exploração das competências visuais dos estudantes surdos, favorecendo a construção de letramentos, enquanto práticas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade. Educação de Surdos. Ensino Superior. Letramentos. Interação.

INTRODUÇÃO

As discussões recentes vêm demonstrando a importância da diversificação das estratégias educativas, tendo em vista a utilização de recursos mais integrativos aos estudantes, relacionados aos seus contextos sociais, na busca pela diminuição entre a distância estabelecida entre o ambiente escolar e o contexto familiar. Em meio a este cenário, o avanço da tecnologia dita novos meios de comunicação, que incluem recursos digitais e o uso expressivo de imagens, sons e uma gama de diferentes recursos que ampliam a capacidade de significação humana. Essa configuração é resultado da expansão tecnológica, representada, principalmente, pelo aumento no acesso e uso da *internet*.

Barbosa, Araújo e Aragão (2016, p. 625) apresentam a seguir uma definição para a multimodalidade:

Em nossas práticas sociais nos comunicamos não apenas por meio de palavras, mas também de sinais, gestos e imagens, entre outros recursos semióticos, configurando a comunicação como um evento multimodal que agrega diversos modos e recursos semióticos, independente do meio pela qual ela se realize – oral ou escrito, impresso ou digital. Nesses modos, a multimodalidade tem atraído a atenção de pesquisadores nas diferentes esferas do conhecimento, especialmente diante dos avanços nas TCI.

Por sua vez, é importante reconhecermos que as pessoas surdas utilizam, em suas práticas sociais, a modalidade viso-espacial em sua comunicação. Elas vivem e experienciam o mundo, por meio do estímulo visual e, em decorrência do uso das imagens, que envolve o uso da multimodalidade na educação, entendemos que esse recurso pode se tornar um importante aliado na educação de surdos, sobretudo no Ensino Superior. O uso da linguagem envolve a presença de uma série de signos coletivamente construídos. A capacidade comunicativa é, conforme salienta Machado (2001) um dos principais elementos que nos distancia de outros animais. É por meio do uso da linguagem que construímos diferentes formas de interação, significando o mundo.

A Comunidade Surda não está alijada deste processo de construção de significados. Um dos grandes mitos debatidos na atualidade é a existência e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, que dota a Comunidade Surda de cultura e identidade. Ao contrário do que o senso comum acredita, a Libras é oficializada em nosso país desde 2002 com a Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002, (BRASIL, 2002), que indica que essa comunidade se expressa e produz significados por meio de sua língua. A Libras se estrutura por meio de cinco parâmetros, que envolvem a formação dos sinais: a configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e as expressões não-manuais (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2002). Por meio da Libras é possível a produção de uma vasta gama de recursos linguísticos “que possuem todos os critérios de léxico e capacidade de produzir uma quantidade infinita de sentenças com regras gramaticais altamente

complexas, já que os sinais não são meramente imagens, mas símbolos abstratos e complexos” (SILVA; KUMADA; AMADO, 2018, p. 269-270).

Com base neste entendimento, abordamos neste capítulo a construção de pressupostos básicos para o trabalho com a multimodalidade, com enfoque nos surdos matriculados no Ensino Superior. Esse recorte salienta a ainda incipiente presença destes neste nível de ensino. Como hipótese, ressaltamos que a utilização de recursos pedagógicos mais condizentes pode contribuir para a expansão do acesso a esse nível de ensino, bem como, diminuir a evasão escolar. Visamos questionar, por meio de revisão bibliográfica: *quais as principais contribuições da multimodalidade para a educação de surdos em nível superior? Que políticas podem ser desenvolvidas a partir dos trabalhos evidenciados? Como buscar materiais pedagógicos pautados em recursos mais inclusivos e que explorem de forma eficaz as potencialidades dos estudantes surdos?*

Submeter as pessoas surdas à mesma forma de significação com a qual lidam as pessoas ouvintes seria proporcionar a elas uma visão limitada de educação, pautada no *letramento colonial*. Esse letramento subordina grupos minoritários a práticas sociais dominantes, como o uso da língua. Como uma alternativa, Street (2014) orienta a consideração do Modelo Ideológico do Letramento que vislumbra o letramento como um fazer social, dotado de ideologias sem, contudo, se afastar do contexto social daqueles que fazem uso dele, nos processos sociais de interação. Tal perspectiva assume as estruturas de dominação existentes na sociedade e permite um esforço pela compreensão da cultura e da identidade dos indivíduos como fatores de importância para a identificação das diferentes vozes sociais.

Nossa exposição está organizada da seguinte maneira: na primeira seção, tecemos algumas considerações sobre a surdez e a luta das pessoas surdas por reconhecimento e legitimidade de sua identidade, língua e cultura. Na segunda seção, definimos a multimodalidade e seus diferentes usos, articulando-a às contribuições de autores que realizaram pesquisas sobre os *Novos Estudos do Letramento*. Na terceira seção, apresentamos as principais contribuições das pesquisas que articulam a multimodalidade e a educação de surdos, enfocando prioritariamente seus usos no Ensino Superior. Na seção final, debatemos algumas considerações.

SURDEZ, RECONHECIMENTO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Ao longo dos tempos, a sociedade desenvolveu diferentes formas de compreensão da surdez e da pessoa surda. Essas pessoas já foram vistas como maldições e, por esse motivo deveriam ser mortas ou abandonadas e também já foram vistas como indícios de graça e bênção

celestial. Apenas quando os nobres passaram a gerar filhos surdos, decorrentes de alterações genéticas derivadas dos casamentos entre parentes próximos, a surdez começou a ser encarada de outra forma e os surdos passaram a alcançar um lugar social mais bem estruturado, com direito à educação para, no futuro, assumirem os tronos. Os frades foram os principais agentes de atuação na educação das pessoas surdas, com o desenvolvimento de linguagens gestuais que possibilitassem comunicações básicas.

A nossa Libras deriva da Língua de Sinais Francesa (LSF), desenvolvendo-se a partir da fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro em 1857, ainda no Brasil Imperial. Fundado pelo professor francês Édouard Huet, juntamente com Dom Pedro II, o INES atua ainda hoje representando um importante instrumento de luta e emancipação das pessoas surdas no Brasil. Além disso, é importante citar outras instituições que estão engajadas nos interesses das pessoas surdas como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), fundada em 1987. Ambas as instituições lutam por uma visão socioantropológica da surdez que leva em conta que as pessoas surdas possuem uma maneira diferente de significar o mundo, pelo canal viso-espacial e uso da Libras, língua reconhecida em 2002 (BRASIL, 2002; 2005).

Apesar dos avanços, ainda há uma outra concepção sobre a surdez chamada visão clínico-terapêutica que entende a surdez como uma deficiência e essa visão tem ditado a forma como os surdos são tratados, tanto nos estabelecimentos de saúde, quanto nos educativos. A surdez é vista como um ‘problema’ a ser resolvido. O rótulo ‘deficiente auditivo’ é utilizado para traçar esse distanciamento entre surdos e ouvintes, corroborado pelo fato de que a maioria dos surdos, cerca de 90 a 95% nascem em famílias de pais ouvintes que desconhecem a Libras, a surdez e a cultura surda, conforme salienta Witkoski (2017, p. 883) no fragmento a seguir:

Importante ressaltar, no entanto, que a decisão sobre a criança ter acesso ao direito de receber uma educação bilíngue, assim como que escola frequentar, se regular ou de surdos, por exemplo, é delegada aos pais. O que é um direito legítimo, se considerarmos que 90 a 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, que em sua maioria, desconhecem as implicações sociais, linguísticas, educacionais e emocionais do ser surdo, leva a pensar que tal atribuição deveria, no mínimo, ser problematizada.

Neste sentido, há um processo de ‘normalização’ da criança surda à maioria ouvinte, proporcionando a ouvintização. De acordo com Ribeiro (2021, s/p), a ouvintização pode ser considerada como “uma corrente de pensamento de acordo com a qual se estrutura socioculturalmente o mundo a partir da matriz ouvinte, gerando, portanto, exclusão, negação e invisibilidade das pessoas surdas e suas produções”. Essa corrente de pensamento silencia e nega ao surdo sua real identidade. Em contraposição, medidas como a inclusão da Educação Bilíngue

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 1996), ocorrida ao final de 2021, podem contribuir para que o sentido da Educação Bilíngue finalmente se estabeleça em todos os níveis de ensino. A Educação Bilíngue não vem substituir o ensino da língua portuguesa, mas sim, facilitá-la ao estabelecer que a Libras deve ser apresentada primeiro, como L1 dos estudantes surdos, para, a partir de sua L1, a língua portuguesa seja ensinada como L2 (QUADROS, 1997).

De acordo com autores que buscam em seus escritos uma visão socioantropológica da surdez, esta deve ser encarada como uma diferença, uma vez que a pessoa surda possui maneiras de viver e experienciar o mundo de uma forma diferente, em relação às pessoas ouvintes. Os surdos utilizam-se do canal viso-espacial, enquanto os ouvintes criam suas percepções por meio do canal oral-auditivo. Como tal, as estratégias educativas para os surdos devem se pautar nessa modalidade de aprendizagem, por meio do ensino da Libras e exploração de vários recursos visuais, entendendo-os como uma maneira de significação do mundo. “As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou uma patologia da linguagem” (QUADROS; KARNOPP, 2007, p. 29).

Para abordar mais especificamente as conquistas recentes da Comunidade Surda, em relação ao reconhecimento de sua língua e sua cultura, podemos citar, além da valorização do profissional tradutor e intérprete da língua em 2010 (BRASIL, 2010), as datas comemorativas que celebram o *dia nacional dos surdos* e o *dia nacional da Libras* (BRASIL, 2008; 2014) e, mais recentemente, o projeto de lei que integrou a educação bilíngue à LDB (BRASIL, 2020), determinando que esta deve acompanhar os estudantes surdos desde o início da escolarização, até o ensino superior. Ou seja, atualmente a lei garante a presença de ensino da Libras como L1 e português como L2, com a presença de professores bilíngues e intérpretes. Cabe acompanharmos a forma como essa medida, que já era estabelecida pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), mas não era altamente exercida, será tratada, agora que integra a LDB.

Conforme salienta Quadros (1997, p. 28) no fragmento a seguir, não basta, contudo, que propostas bilíngues sejam delineadas. É preciso que, além de ser bilíngue, o ensino destinado aos surdos também seja bicultural:

Deve-se atentar, também, para as culturas nas quais a criança está inserida. A comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso, uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer

com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos.

De acordo com a autora, não basta que as duas línguas sejam ensinadas. É preciso ainda, que a cultura e a identidade das pessoas surdas sejam devidamente contempladas nas estratégias educacionais. Sua cultura e identidade é o que os diferencia dos demais ouvintes e, por isso, a criação de representações positivas nesta esfera deve ser estimulada o quanto antes, tendo em vista o desenvolvimento das pessoas surdas, tanto em relação à educação, quanto à sua inserção social como um todo. Passamos na próxima seção a abordar alguns pressupostos para que a educação de surdos ocorra de uma forma mais positiva e integrada, tendo em vista as contribuições dos *Novos Estudos do Letramento*.

NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E EDUCAÇÃO DE SURDOS: PRESSUPOSTOS PRINCIPAIS

Nesta seção abordamos alguns pontos principais que pautam nossa perspectiva de análise: os *Novos Estudos do Letramento*, mais especificamente, aqueles que enfocam a forma como devem ser pautadas as estratégias para a articulação didática no Ensino Superior. Os *Novos Estudos do Letramento* compreendem a construção de letramentos como práticas sociais nas quais os indivíduos se engajam cotidianamente. É latente a percepção desses estudiosos sobre a forma como os indivíduos são constantemente classificados, discriminados ou valorizados, em face a determinado letramento demonstrado em diferentes esferas sociais. Contudo, essa classificação deixa implícitas as regras sociais que organizam essas interações.

Ao contrário daquilo que vem sendo preconizado ao longo de décadas, esses ‘novos’ estudos evidenciam a não neutralidade no uso da língua, demonstrando a existência de múltiplos letramentos, diretamente relacionados ao contexto em que os sujeitos estão inseridos. Por isso, não se pode considerar que o simples fato de os sujeitos compreenderem a decodificação dos signos linguísticos, significa a aptidão para a leitura e escrita em qualquer contexto social, por exemplo. Street (2014) ressalta que mesmo as práticas usuais de avaliação existentes são incapazes de atestar a capacidade de um sujeito ou grupo social ser considerado letrado ou iletrado. De acordo com esse autor, as políticas de avaliação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e de tantas outras agências governamentais que se ocupam de medir os ‘níveis’ de proficiência em determinada língua. Sobre isso, Marildes Marinho ressalta:

Ainda hoje, continuamos a indagar sobre a pertinência e efeitos das categorizações oficiais, amplamente disseminadas pela mídia “semianalfabetos”, “analfabetos funcionais”, “iletrados” e “analfabetos” – que se sentem autorizados a considera-los

como destituídos de conhecimentos, habilidades, capacidades e acesso às tecnologias da escrita, portanto marginalizadas da cultura escrita. (MARINHO, 2010, p. 71)

Nesta mesma frente, não é correto considerar que o simples fato de sermos considerados ‘letrados’ ou ‘escolarizados’ devidamente, nos habilita na compreensão de todos os domínios que organizam as interações sociais, cabendo a devida contextualização, para que as potencialidades do sujeito possam se desenvolver em contextos diferentes daqueles nos quais ele se considera acostumado. Os estudiosos dos Novos Estudos do Letramento identificaram, então, por meio de estudos etnográficos, a predominância de um tipo comum por meio do qual os letramentos dos indivíduos são tidos como habilidades acríicas e descontextualizadas: o letramento ‘colonial’ ou ‘letramento dominante’, denominando-o como ‘letramento autônomo’. Por sua vez, uma alternativa abordada por esses autores seria a construção de ‘letramentos ideológicos’, que viriam a reconhecer os contextos de socialização desses sujeitos, suas experiências pessoais, identidades e cultura.

O quadro a seguir indica as principais vertentes por meio das quais o letramento pode ser entendido, conforme Barton e Hamilton (1998, p. 113):

Quadro 1: Conceituação de letramentos, promovida por Barton e Hamilton (1998)

| |
|--|
| <p>O letramento se compreende melhor como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas por meio de eventos mediados por textos escritos.</p> <p>Existem diferentes letramentos associados com diferentes hábitos da vida.</p> <p>As práticas letradas estão determinadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, e alguns tipos de letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros.</p> <p>As práticas letradas têm um propósito e estão inseridas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplas.</p> <p>O letramento se encontra situado historicamente.</p> <p>As práticas letradas mudam e as novas práticas são adquiridas com frequência, por meio de processos informais de aprendizagem e de construção de sentidos.</p> |
|--|

Fonte: Barton e Hamilton (1998, p. 113, tradução nossa)

Assim, é possível considerar que há ideologias e relações de poder que influenciam para que a educação de surdos continue voltada para práticas ouvintistas e que negam a cultura e a identidade surdas. Mais especificamente em relação ao ensino superior, Lea e Street (1998) identificaram, por meio de investigações empíricas, no âmbito dos Novos Estudos do Letramento, três modelos que consideram as práticas sociais desenvolvidas na/pela e em relação à acadêmica e que, não raro, se apresentam como sobrepostas, como uma forma de oposição ao que se denomina como o *discurso do déficit*, que não procura compreender os motivos que envolvem a não “apropriação” dos alunos ao contexto acadêmico. Eles foram considerados como: Modelo de Habilidades de Estudo (*study skills*), Modelo de Socialização Acadêmica (*academic socialisatio*)

e Modelo de Letramentos Acadêmicos (*academic literacies*). A identificação destes modelos de aprendizagem está relacionada aos discursos presentes na escolarização formal acerca das “deficiências” na produção de textos por alunos e, não raro, tais modelos se sobrepõem em um mesmo ambiente educacional.

O Modelo de Habilidades de Estudo, considera que as habilidades necessárias ao estudo formal são individuais e dependem de cada indivíduo para a sua assimilação e/ou compreensão. Neste modelo, o ensino é focado em aspectos gramaticais e sintáticos, visto que, conforme acredita-se, as habilidades concebidas pelos alunos no estudo de tais aspectos são facilmente “transferidos” em prol de sua utilização em outros contextos. Espera-se que, ao demonstrar o domínio dos preceitos básicos da língua, os alunos que se demonstram assim, possam trabalhar bem com leitura e escrita em qualquer situação. “Confere pouca atenção ao contexto e é implicitamente constituído de teorias autônomas e adicionais de aprendizagem (como a behaviorista) que se interessam pela transmissão do conhecimento” (LEA; STREET, 1998, p. 480).

O Modelo de socialização Acadêmica, diferentemente do Modelo de Habilidades de Estudo, já que supõe a existência de diferentes gêneros, no âmbito da aprendizagem, bem como, evidencia os diferentes discursos que envolvem a educação formal e como eles podem afetar os alunos. Os autores evidenciam que há uma espécie de “aculturação”, que permite que os alunos se apropriem dos conceitos estudados por meio da socialização no estudo. Assim como no Modelo de Habilidades, o Modelo de Socialização Acadêmica espera que os alunos, uma vez aptos a utilizarem a “tecnologia da escrita” em determinado contexto, o façam em outro sem maiores problemas, já que a crença na estabilidade dos discursos e gêneros que permeiam o contexto escolar persiste nos ambientes em que tal modelo é reproduzido. “Do ponto de vista da socialização acadêmica, a tarefa do tutor/conselheiro é induzir estudantes a uma nova "cultura", que é a academia¹⁴” (LEA; STREET, 1998, p. 157).

Por fim, o Modelo de Letramentos Acadêmicos se constitui como uma alternativa aos modelos previamente identificados pelos estudiosos do letramento. Este modelo, não nega a existência dos modelos anteriores, pelo contrário, considera algumas vertentes difundidas pelos dois modelos em questão, porém, ele vai além, já que, considera os diferentes usos da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais, a relação que se dá entre o letramento e a identidade dos sujeitos que o desenvolvem, a produção de sentidos existentes entre essa relação e também as

¹⁴ No original: “From the academic socialisation perspective, the task of the tutor/adviser is to induct students into a new 'culture', that os the academy”.

relações de poder que derivam da interação humana. Além disto, o Modelo de Letramentos Acadêmicos não está atrelado a apenas um contexto social que são os ambientes destinados à escolarização, mas ele pode ser identificado e está presente em qualquer contexto social.

O terceiro modelo, o de *letramentos acadêmicos*, tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. Até o momento, tanto em nível universitário, quanto em nível fundamental e médio, os modelos de habilidades e de socialização acadêmica têm guiado o desenvolvimento de currículos, de práticas didáticas bem como de pesquisas. (LEA; STREET, 2014, p. 479)

Quando abordamos os Novos Estudos do Letramento e, mais especificamente os preceitos que levam ao Letramento (s) Acadêmico (s), estamos defendendo uma nova maneira de considerar os surdos no ensino superior. Lea e Street (1998), ao delinearem os três modelos citados não estavam, necessariamente, se referindo à educação de surdos. Contudo, é possível estabelecer uma articulação, já que os surdos que adentram ao ensino superior, permanecem como pessoas julgadas e condenadas constantemente, por não alcançarem determinadas expectativas geradas nos cursos sobre o uso da língua portuguesa nesse contexto.

É importante lembrarmos que o ensino superior se vale, prioritariamente, das produções escritas dos estudantes para avaliá-los. Assim, como então exigir que o surdo seja avaliado com base em uma língua que não é a sua primeira língua? Como exigir que eles sejam subordinados a práticas sociais que tem funcionado, quando funcionam, com alunos ouvintes? Que alternativas podem ser delineadas para que o ensino superior seja mais inclusivo aos surdos? Essas e outras questões são abordadas na seção seguinte, na qual trabalhamos os principais resultados de trabalhos que articulam a surdez à multimodalidade.

MULTIMODALIDADES E LETRAMENTOS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS EM NÍVEL SUPERIOR

Passamos a apresentar nesta seção, alguns estudos encontrados, que derivaram da pesquisa de revisão bibliográfica, que tem como principal objetivo compreender as principais evidências que elencam a multimodalidade à educação de surdos no Ensino Superior. Conforme já mencionamos anteriormente, centramos nossa investigação nos principais portais de divulgação científica brasileiros: Portal CAPES Periódicos, Portal SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos como descritores para a busca os termos ‘multimodalidade’, combinados com ‘educação de surdos’, que deveriam aparecer nos títulos dos

trabalhos. Infelizmente nos dois primeiros portais citados não foram encontrados estudos que articulam essas duas propostas. Contudo, no Portal BDTD encontramos cinco produções, dentre teses e dissertações, com produção a partir do ano de 2011. É sobre esses trabalhos que nos debruçamos nesta análise.

Anunciamos que as principais contribuições dos trabalhos identificados foram categorizadas de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). O quadro 2 sistematiza os títulos, autoria, ano de publicação, tipo de trabalho e a plataforma na qual foram encontradas as teses e dissertações que embasam nossa argumentação:

Quadro 2: Sistematização dos trabalhos encontrados ‘modalidade e educação de surdos’

| Título | Plataforma | Autoria/Ano | Tipo de trabalho |
|---|-------------------|--------------------|-------------------------|
| A semiótica no processo de ensino e aprendizagem de Química para surdos: um estudo na perspectiva da multimodalidade | BDTD | Fernandes (2019) | Tese |
| Educação, multimodalidade textual e LIBRAS: descompassos entre práticas escolares e comunicativas envolvendo estudantes surdos | BDTD | Lima (2019) | Tese |
| Navegando no universo surdo: a multimodalidade a favor do ensino de português como segunda língua em um curso EAD | BDTD | Barbosa (2016) | Dissertação |
| Hello, Kit : um olhar cultural, identitário e multimodal sobre a produção de materiais didáticos na Escola Bilíngue – Libras e Português escrito (EBLPE), no Distrito Federal | BDTD | Braga (2016) | Dissertação |
| A multimodalidade no ensino de português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas | BDTD | Ferraz (2011) | Tese |

Fonte: elaboração própria.

Passamos a estabelecer algumas considerações sobre as contribuições de cada um dos trabalhos delineados no quadro acima. Nossa principal intenção é promover uma articulação que demonstre oportunidades formativas que possibilitem a articulação entre a multimodalidade e a educação de surdos em nível superior. O papel da multimodalidade em nossa articulação é a exploração das potencialidades viso-espaciais das pessoas surdas. Fernandes (2019) explora a multimodalidade no ensino de química, tendo em vista a melhoria do processo de compreensão dos signos destes na disciplina. Essa pesquisa demonstra que é emergente o processo de pesquisa

que investiga as melhores possibilidades para o ensino de surdos nas Ciências da Natureza, principalmente em relação ao ensino de química.

Ao evidenciar a aplicação de uma sequência didática pautada na multimodalidade para o ensino dos conteúdos, a pesquisa também ressalta a escassez de sinais-termo na área, o que dificulta a atuação de professores e intérpretes. Essa articulação entre os sinais-termos e os diferentes modos semióticos de significação é considerada como benéfica para o aumento da compreensão dos estudantes. Alguns dos ganhos relatados são o aumento da participação dos estudantes, o sentimento de protagonismo na produção dos próprios conhecimentos e a melhora no desempenho nas avaliações desenvolvidas (FERNANDES, 2019).

Por sua vez, Lima (2019) buscou investigar as práticas educativas nas quais se envolveram estudantes surdos, por meio de aplicativos que possibilitam as interações por mensagens como o *Facebook* e o *WhatsApp*. A pesquisa explora a possibilidade de uso desses aplicativos nas ações das escolas. Esse trabalho demonstra que há uma lacuna entre o que é preconizado pela escola, em termos de ensino, aprendizagem e comunicação, e as práticas sociais nas quais se engajam os estudantes em seus cotidianos. Essa lacuna leva ao que a autora chama de *comunicação bloqueada* e *cidadania limitada*. A pesquisa mostra que as práticas educativas ainda se centram muito na leitura e produção de textos, o que nega outras possibilidades linguísticas e exploração dos repertórios comunicativos dos estudantes surdos. Assim o trabalho salienta que é preciso:

[...] repensar as ações dos profissionais que atuam na escolarização de surdos, de modo a priorizar práticas comunicativas sociais que possam reverberar os aspectos culturais e linguísticos da pessoa surda. Dentre algumas possibilidades, destacam-se: a oferta da disciplina de Libras na Educação Básica; a promoção de formação inicial e continuada de professores para o uso da multimodalidade textual aplicada à metodologia de ensino; a criação de redes para compartilhamento de conhecimentos entre estudantes surdos de outros pontos do Brasil; a utilização da multimodalidade nos processos avaliativos escolares e de seleção; a reflexão sobre as políticas educacionais para surdos e os projetos pedagógicos das escolas; a inclusão das linguagens multimodais/multissemióticas como formas de oportunizar as práticas comunicativas sociais nesses espaços de formação (LIMA, 2019, p. 128-129).

Corroborando com esse entendimento, o trabalho de Barbosa (2016) aborda o ensino de produção textual (língua portuguesa) em um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado à distância. O curso, criado para essa finalidade, foi projetado, tendo em vista a abordagem de conteúdos por meio de recursos multimodais, considerando a importância da exploração dos recursos visuais na educação de surdos. O trabalho ressalta que a adoção desses recursos facilitou a construção de aprendizagens, impactando na qualidade das produções escritas. Alguns recursos específicos foram salientados pela autora como facilitadores da articulação entre os conteúdos abordados e a melhoria da compreensão dos estudantes:

- as cores proporcionaram a criação de uma rima visual ou de um apelo sensorial específico;
- a tipografia trouxe, em alguns casos, a fluidez à leitura e, em outros, uma apresentação de informações de maneira mais íntima, entre a professora e os alunos;
- o posicionamento dos elementos na página (esquerda/direita; topo/base; centro/margem) adicionou valores diferentes às informações apresentadas;
- a saliência auxiliou no destaque de elementos mais importantes, para os quais os alunos deveriam dar uma atenção especial;
- o enquadramento indicou uma conexão ou uma desconexão entre as informações, fazendo com que estas fossem lidas como sendo ou não parte de um todo significativo;
- o caminho de leitura foi delineado, em sua maioria, de maneira mais modular do que linear, proporcionando uma interação dos alunos com os conteúdos apresentados, uma vez que eles poderiam escolher a partir de que ponto realizariam sua leitura (BARBOSA, 2016, p. 261).

Com base nas contribuições de Barbosa (2016) é possível considerar que a busca por estratégias diferenciadas, pautadas no estímulo à visualidade dos surdos é fundamental para que os conteúdos sejam melhor explorados e aprendidos. Assim, a autora salienta que não basta que imagens sejam utilizadas nesse processo sem uma razão lógica, mas sim, com objetivos formativos. Em concordância, a pesquisa de Braga (2016) demonstrou os pressupostos básicos na produção de materiais para o ensino bilíngue de estudantes surdos em Taguatinga (DF). Foram desenvolvidos kits, pelos próprios docentes, a serem utilizados nas aulas. Esses materiais levaram em consideração a cultura e a identidade surda no processo de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.

Conforme salienta Braga (2016), a busca de materiais voltados para a realidade dos alunos surdos proporciona que eles se reconheçam político e identitariamente como protagonistas no próprio aprendizado. A busca pela complementaridade intersemiótica na transposição da linguagem oral para a escrita é um dos objetivos no qual a abordagem defendida pelo autor se pauta. É preciso que diferentes recursos semióticos e imagéticos sejam explorados, principalmente, quando estes fazem parte das realidades dos estudantes surdos. Além da busca por melhores práticas pedagógicas, Braga (2016) demonstra que é essencial a criação de uma visão social e coletiva positiva da surdez, proporcionando reflexões e debates focados não apenas nos aspectos centrais da língua, mas também em diálogo constante com as lutas da Comunidade Surda, que não devem ser esquecidas no ambiente escolar.

Finalmente, o último trabalho lido para a revisão bibliográfica de nosso estudo foi escrito por Ferraz (2011) e também enfocou o uso da multimodalidade no ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Esse trabalho ressalta a importância da utilização das novas tecnologias como recursos importantes para a educação, hoje mais disponíveis e acessíveis. Assim, a multimodalidade pode integrar recursos críticos de construção de conhecimentos. Um

CD-ROM foi analisado, que permitiu o ensino de diferentes competências na língua portuguesa de uma forma mais interativa e visual. Além disso, o ensino se dá com a articulação com elementos que circulam no cotidiano dos estudantes, o que facilita essa apropriação.

Com base na breve exposição apresentada em nosso texto, podemos compreender que a articulação entre a multimodalidade e a educação de surdos é ainda uma temática incipiente nas pesquisas brasileiras, tendo em vista que apenas cinco trabalhos foram encontrados, provenientes de Programas de Pós-graduação do país. Todos os trabalhos analisados foram pautados em experiências na educação básica, não correspondendo ao ensino superior, conforme nossa estratégia inicial de investigação propunha. Contudo, consideramos importante trazer esses trabalhos para nossa análise, uma vez que eles podem nos auxiliar na busca e criação de materiais para estudantes surdos também na educação superior. Na seção seguinte, delineamos algumas considerações finais sobre a temática debatida até o momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O letramento é antes de tudo algo que a gente faz; é uma atividade localizada no espaço entre o pensamento e o texto. O letramento não reside simplesmente na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não só se localiza sobre o papel, capturada em forma de textos, para ser analisada. Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal”.
(BARTON; HAMILTON, 1998, p.109, tradução nossa)¹⁵

Finalizamos este capítulo trazendo como epígrafe a contribuição de Barton e Hamilton sobre a consideração dos letramentos nos contextos educativos. De acordo com os autores, é essencial que os letramentos sejam entendidos como algo que é feito pelos sujeitos em interação, algo situado sócio e historicamente. Não se trata de aprender um conjunto de habilidades, como se a escola fornecesse apenas um manual sobre como ser letrado ou civilizado. O letramento parte das atividades humanas, das vivências e das interações nas quais nos engajamos no dia a dia. Por essa razão, o contexto social do qual derivam os estudantes, sua cultura, identidade e referências políticas devem ser consideradas nesse processo.

Apesar de não encontrarmos trabalhos que demonstrem pressupostos sobre como trabalhar com a multimodalidade no ensino superior, os trabalhos analisados salientam essa importância trazida por Barton e Hamilton (1998). Além disso, não há como trabalhar com os surdos no espaço escolar ou acadêmico, sem buscar compreender a forma como a pessoa surda aprende, bem como, a importância da exploração de recursos viso-espaciais nesses processos. Essa exploração leva em

¹⁵ La literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal.

conta a articulação com os recursos tecnológicos, mais disponíveis atualmente e que podem alçar materiais em imagens e vídeos, com centralidade, em relação aos textos escritos. É preciso que a Libras seja amplamente reconhecida como a primeira língua das pessoas surdas, o que influencia na forma como eles constroem seus referenciais de mundo. Logicamente essa construção é distinta da forma como os ouvintes vivenciam suas experiências.

Um dos principais pressupostos para o estímulo da construção de letramentos em Libras, língua portuguesa e demais disciplinas que circulam no ensino superior é a busca por estratégias particulares. O professor deve conhecer os alunos, saber de suas realidades, seu nível de apreensão da Libras e da língua portuguesa e, sobretudo, dialogar com ele, de forma a buscar em conjunto, alternativas viáveis. A inclusão do aluno surdo no ensino superior tem sido considerada um desafio, uma vez que muitos não chegam a esse nível e, quando chegam, apenas têm sobre si a presença do intérprete, sem um contato direto com os professores ou a disponibilização de materiais pautados em suas necessidades. Entendemos que esse debate é ainda incipiente, mas extremamente necessário. Esperamos que novas investigações demonstrem, inclusive, relatos de experiências integrativas e dialógicas. Isso impacta na formação de mais surdos em cursos superiores e, conseqüentemente, em sua inclusão, em espaços que lhes são de direito, mas ainda negados.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/pM68n9gfxmRZZzVVRzvdSBC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. **Navegando no universo surdo: a multimodalidade a favor do ensino de português como segunda língua em um curso EAD**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte MG. 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_ee17faeaf8b20b713f197e92d74e9e65. Acesso em: 04 fev. 2022.

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

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **La literacidad entendida como práctica social**. Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas, 109-139. 1998.

BRAGA, Eduardo Brasil. **Hello, Kit: um olhar cultural, identitário e multimodal sobre a produção de materiais didáticos na Escola Bilíngue – Libras e Português escrito (EBLPE)**, no Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-

Graduação em Linguística, Universidade de Brasília. 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_f9b0a2d20d47aff862071e9359b89ebe. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.796 de 29 de outubro de 2008**. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11796.htm. Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em 11/12/2020.

BRASIL. **Lei 13.055 de 2014**. Institui o dia nacional da língua brasileira de sinais – Libras e dispõe sobre sua comemoração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13055.htm. Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 11/12/2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.477 de 2020**. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0e0u8x1yuo88ir4ozwk3kzzbz1254552.node0?codteor=1907060&filename=PL+3477/2020. Acesso em: 30 abr. 2021.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Edusp, 2002.

FERRAZ, Janaína de Aquino. **A multimodalidade no ensino de português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas**. 2011. 200 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) —Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_0846a89f5cb168e6ed003fd884bf3fb7. Acesso em: 04 fev. 2022.

FERNANDES, Jomara Mendes. **A semiótica no processo de ensino e aprendizagem de Química para surdos**: um estudo na perspectiva da multimodalidade. Tese (Doutorado em Química). Programa de Pós-graduação em Química, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora. 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_62a5319a681a13b57085fb6eac833bf1. Acesso em: 04 fev. 2022.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student Writing in Higher Education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, vol. 23 Issue 2, p. 157, 16p. 1998.

LEA, Mary R; STREET, Brian. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: Fabiana Komesu; Adriana Fischer. **Filologia e Linguística portuguesa**, v. 16, n. 2, pp. 477-493, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>. Acesso em: 04 fev. 2022.

LIMA, Juliana Maria da Silva. **Educação, multimodalidade textual e LIBRAS**: descompassos entre práticas escolares e comunicativas envolvendo estudantes surdos. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados MS. 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_fa5abf300b6cbda30db1d54f56e3516. Acesso em: 04 fev. 2022.

MACHADO, Paulo Cesar. A influência da linguagem viso-espacial no desenvolvimento cognitivo da criança surda. **Periódicos UDESC**. 2001. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1286/1097>. Acesso em: 04 fev. 2022.

MARINHO, Marildes. A Escrita nas Práticas de Letramento Acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010, pp. 363-386. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200005. Acesso em: 04 fev. 2022.

QUADROS, Ronice. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

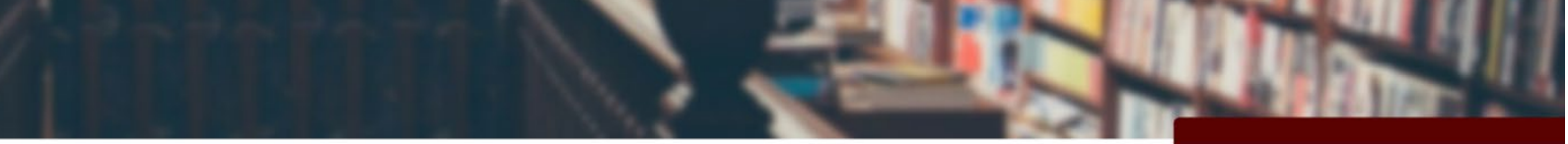
QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, dados eletrônicos, 2007.

RIBEIRO, Tiago. Ouvintismo estrutural e exclusão social da pessoa surda. **Diversa Educação Inclusiva na Prática**. 2021. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/ouvintismo-estrutural-e-exclusao-social-da-pessoa-surda/>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SILVA, Ivani Rodrigues; KUMADA, Kate Mamby Oliveira; AMADO, Beatriz Critelli. Libras, português e ciências para surdos: reflexões necessárias para uma prática escolar bilíngue. In.: SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA, Marília P. Marinho. **Letramento na Diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos B. São Paulo: Parábola, 2014.

WITKOSKI, Sívia Andreis. A interface entre a família e o direito ao ensino bilíngue para sujeitos surdos: rompendo oposições binárias. **ETD-Educação Temática Digital Campinas**, SP, v.19, n.3, p. 882-900. 2017. Disponível em:



<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646222>. Acesso em: 09 dez. 2021.

CAPÍTULO 17

EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA: SOBRE A ANSIEDADE DOCENTE¹⁶

Letícia Cristine Silva
Hélio José Santos Maia

RESUMO

Diante da pandemia do Covid-19, o país e todos os cidadãos tiveram que se adaptar às novas necessidades sanitárias de saúde pública, o isolamento social passou a ser a única forma de prevenção da proliferação do vírus. E, assim como nos âmbitos econômico, político, industrial, a educação também sofreu as consequências, passando a ser ministrada remotamente. O objetivo do trabalho é analisar como o ensino remoto interferiu na saúde psicológica do docente no contexto da pandemia de Covid-19. Como metodologia se empreendeu uma abordagem qualitativa de alcance exploratório com estudo bibliográfico e aplicação de questionário online a um grupo de professores voluntários. Pelas análises dos dados produzidos é possível concluir sobre a relação direta entre aumento do sofrimento psicológico e ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia; Docentes; Ensino remoto; Sofrimento psicológico.

INTRODUÇÃO

Diante do cenário pandêmico vividos em 2020 e 2021, nos deparamos com situações jamais vividas ou esperadas pela sociedade atual. A sobrecarga de atividades virtuais certamente causou estresse e ansiedade entre professores e alunos. A súbita mudança de um modo regular de ensinar na escola presencial, sem transição para um modo intermediário, pegou a todos de surpresa e impôs a perplexidade de maneira que ainda não havia sido vivenciado em larga escala. A inércia inicial de todos, refugiados em suas casas por motivo legítimo, como a preservação da vida diante de uma doença até então desconhecida, com seu patógeno agressivo e acometendo milhões de pessoas, com milhares de mortes, levou a um posicionamento posterior de prosseguir às atividades rotineiras da sociedade, respeitando e adaptando-se aos tempos pandêmicos da Covid-19. Numerosas atividades foram prejudicadas, falências de negócios, violência simbólica e explícita perpetrada contra a sociedade foram verificadas e a precariedade de ações de outros tantos serviços.

A educação não ficou incólume e teve que se reinventar após o impacto inicial da pandemia. Profissionais da educação de modo geral, foram impactados e, sobretudo, os professores que, em boa medida, tiveram que adaptar-se a novos caminhos do ensinar a estudantes

¹⁶ Pesquisa realizada para finalização de curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

enclausurados em suas casas. Alguns perfeitamente ajustados ao mundo digital, outros tantos aliados do processo por conta de condições materiais. Mas, todos ensaiando em tentativas e erros a um modo de supostamente ensinar e aprender.

Por certo o insólito cedeu lugar às ansiedades e às condições estressantes em todos os segmentos da docência. Dito isso, os investigadores da presente pesquisa inseridos no universo da formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, movidos pela busca de entendimento das sinuosidades do trabalho docente, têm como objeto de pesquisa entender o efeito do *home office* na vida do docente, sobretudo nos aspectos psicológicos, ainda que inseridos na vivência da continuidade do problema, bem como nas consequências que esse ensino *online* trouxe para os professores.

Em busca da explicitação de problemas vivenciados na realidade por professores, escolheu-se o segmento dos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, alguns professores de outros segmentos também aparecem na pesquisa com suas contribuições.

Desta forma, movidos pela curiosidade de conhecer uma fração da realidade no que tange a ansiedade docente diante das atividades *online* no contexto da pandemia de Covid-19, excepcional quadro de saúde pública que se abateu na sociedade, o principal problema de pesquisa pode ser traduzido na seguinte questão: **Como o ensino remoto interferiu na saúde psicológica do professor?** Como questões acessórias à principal, buscou-se ainda identificar em que grau as condições materiais dos professores para a adequação ao dito ensino remoto geraram desconforto psicológico? Houve pressões para a adoção do ensino remoto mesmo sem a preparação devida para enfrentá-lo? Quais as soluções encontradas individualmente e coletivamente pelos professores para conduzir a educação nos modelos exigidos diante da pandemia? Embora pareça uma busca pretensiosa, o que se pretendeu com a pesquisa foi a escuta dos que vivenciaram e vivenciam o processo educativo no modelo que se impôs nesses tempos pandêmicos.

Justificativas

Diante do problema enfrentado pelos professores durante o ensino remoto promovido pelo grave quadro de saúde pública, é necessário lançar luz sobre a realidade enfrentada pelos docentes. Por esse motivo, é necessário buscar mais a fundo o que realmente está sendo enfrentado pela classe, em algo inédito para a maioria, que é o ensino remoto nas condições que se impôs. Muitos não tiveram o preparo para o uso das tecnologias digitais, e de repente se depararam com um cenário em que deveriam preencher uma carga horária de aulas e exercícios que não está dentro da realidade possível e necessária. A temática também desperta interesse por ser algo que ainda

parece ser pouco considerado pela sociedade dada a incipiente teorização existente. A cobrança por parte da escola, dos responsáveis pelos alunos e dos próprios alunos sobre os docentes, incide sobre o profissional uma pesada carga como se seu mundo fosse apenas a realidade do profissional docente, como se não houvesse vida além do ambiente educacional. Por ser algo novo, é perceptível que a situação foi “resolvida” totalmente no improviso, na busca de encaixes que obtivessem resultados rápidos e satisfatórios. Dessa maneira, acredita-se que as consequências mentais adquiridas durante a pandemia foram significativamente alarmantes, e é algo que precisa ser estudado mais a fundo. Inicialmente, por meio de uma breve pesquisa sobre o tema, percebeu-se que a saúde mental do professor está cada vez mais fragilizada. A ideia preliminar da pesquisa era que, pesquisando mais a fundo, fosse possível encontrar base para entender a situação e contribuir com os profissionais que tenham interesse pela área de estudo. Dessa maneira, isso representa uma forte justificativa para a pesquisa. Por tudo que se viveu e vive-se nesse contexto de pandemia que assolou e assola o mundo, a principal suposição da presente pesquisa é a de que as consequências mentais foram maiores, diante da necessidade de capacitação “emergencial” exigida pelas instituições e da sobrecarga de atividades, do que pela pandemia por si só. Pois, muitos profissionais embora não tenham adoecido por Covid-19, desenvolveram outras mazelas, estas associadas às condições laborais improvisadas e impostas. Nessa perspectiva, os objetivos da pesquisa podem ser assim descritos:

Objetivo geral

- Analisar a ligação entre as consequências mentais e psicológicas do docente e o ensino remoto no contexto da pandemia.

Objetivos específicos

- Relacionar atuais problemas psicológicos em professores com o ensino remoto durante a pandemia;
- Comparar a quantidade de atividades desenvolvidas no período que antecede a pandemia e durante a mesma, e a consequência da sobrecarga docente no seu desenvolvimento.

Com vistas ao alcance dos objetivos pretendidos, os caminhos traçados podem ser vistos na metodologia descrita a seguir.

METODOLOGIA

A pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa, de alcance exploratório. Como bem menciona Sampieri, Colado e Lucio (2013, p. 101) "estudos exploratórios são realizados quando

o objetivo é examinar um tema pouco estudado", e dado a incipiência da temática, por estarmos ainda inseridos na problemática, seu alcance é de exploração.

Detalhando-se mais adequadamente o percurso da pesquisa, investigou-se preliminarmente bases de dados como os Periódicos da CAPES, o SciELO e o Google Acadêmico em busca de publicações em periódicos que tratassem do tema. Para essa ação, se utilizou as seguintes expressões indutoras de pesquisa: “pandemia e docência”; “sofrimento psicológico de professores e pandemia”; “contextos do ensino remoto e sofrimento emocional de professores”; “estresse docente e pandemia”. Os dados obtidos podem ser visualizados no item abaixo, intitulado “Trabalhos desenvolvidos orbitando o objeto de estudo”. Além dessas bases de dados, pesquisou-se publicações em livros que foram lançados recentemente e que já contemplam o assunto. Assim, nesse item é abordado o referencial teórico centrado em aspectos do contexto pandêmico, especificamente na educação, o ensino remoto, preparação docente para usos de tecnologias digitais e sofrimento psicológico docente.

Além dessa investigação bibliográfica buscou-se pesquisar diretamente o público-alvo da pesquisa, professores da educação básica, especificamente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas, não só restrito a esse grupo, uma vez que todos os docentes, independente do segmento, foram atingidos em diferentes graus pelo ensino remoto nos contextos da pandemia de Covid-19. Para isso foi elaborado um questionário e disponibilizado por meio da plataforma *Google Form* para professores voluntários, mediante o aceite assinado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O questionário convergiu no sentido de alcançar os objetivos da pesquisa e foram analisados em sequência de perguntas e respostas na ordem disposta no instrumento. As análises podem ser vistas no item “Achados e análises dos dados da pesquisa” no qual são detalhados os achados da pesquisa por meio do questionário *online*. Neste item também se faz uma análise a respeito do posicionamento dos professores expresso nas respostas ao questionário. Após as análises e em confluência com o referencial teórico, os resultados conclusivos são apresentados no item “Consolidação do entendimento obtido na pesquisa”, no qual são apresentadas reflexões e considerações que conectam elementos do referencial teórico aos dados obtidos na pesquisa. Por fim, nas considerações finais se faz o fechamento do trabalho articulando o problema de pesquisa e seus objetivos com o que se conseguiu encontrar.

Trabalhos desenvolvidos orbitando o objeto de estudo

Com base nas pesquisas realizadas para o presente trabalho, constata-se que as consequências mentais e psicológicas causadas pela pandemia Covid-19 afetaram

expressivamente os docentes, devido à exposição diária a situações de estresse (ARAÚJO et al, 2020). Em tempos de pandemia, é necessário discutir e evidenciar o possível aumento da demanda de trabalho dos professores, a não familiarização com novas ferramentas e a falta de formação sobre esses meios, entre tantas outras facetas do fazer docente (PALUDO, 2020). Desse modo, é notório que diante das adversidades dispostas aos docentes, sua saúde mental e física está sujeita a expressivas consequências.

Para darmos início à pesquisa, é importante salientar que, o docente desempenha papel de ator fundamental em todos os níveis de educação, enquanto indivíduo que medeia o processo de ensino aprendizagem. A melhoria na qualidade de trabalho para com esses profissionais trará como consequência a melhoria na educação brasileira. (RIBEIRO, 2020, p. 10).

Para chegarmos às precariedades por eles enfrentadas atualmente, devemos nos atentar ao período que antecede a pandemia. O docente enfrenta condições adversas de trabalho como a carga de atividades extraclasse, a depreciada remuneração, desvalorização profissional, além da falta de equipamentos adequados para o desenvolvimento de atividades, más condições estruturais do ambiente de ensino – no que diz respeito a rede de ensino público (PALUDO, 2020).

Uma pesquisa realizada pela Nova Escola (com mais de 5 mil participantes) - (2018) aponta que 66% dos educadores precisavam ser afastados por problemas de saúde, 68% eram afetados pela ansiedade, e 28% avaliaram a saúde como péssima ou ruim. Com os resultados obtidos, observa-se que a saúde dos profissionais já necessitava de um olhar empático e minucioso.

Em 11 de março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o mundo passava por uma pandemia (SOUZA, 2020), assim como todas as áreas profissionais, a saúde, indústria, economia, a educação teve que se adaptar à nova era pandêmica e consequentemente ao universo digital. Dando início ao chamado ensino remoto emergencial (ERE), iniciado como forma de continuidade ao ensino presencial, que por ora estaria suspenso, devido a necessidades sanitárias de saúde social.

Nesse contexto, as atividades educativas seguiram ministradas por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), utilizando-se as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Por um lado, a visão de solução temporária dos problemas, em contrapartida, desencadearam consequências negativas pelo excesso de exposição aos aparelhos eletrônicos, a elevação na quantidade de atividades a serem dispostas (HOLDORF, 2020).

Diante das adversidades enfrentadas desenvolveu-se rapidamente uma crise social e de saúde pública que gerou medo na população e, conseqüentemente, intensificação dos níveis de estresse e ansiedade em pessoas saudáveis e aumento dos sintomas naquelas com transtornos mentais pré-existentes (PERIPOLLI, NEU, 2020).

Como o foco é a saúde mental do docente e o estresse causado por todas as adversidades encontradas no quesito educacional, é importante trazer Hans Selye (1936) pioneiro no estudo das reações psicológicas a estímulos físicos adversos (ROJAS, 2021), que a partir de experiências com animais em laboratórios, postulou a reação de estresse como a reação não-específica do corpo às exigências feitas a seu equilíbrio interno (BOLLER, 2003).

Selye postulou através de seus estudos, três fases dos danos causados pelo estresse, e intitulou como Síndrome de Adaptação Geral (SAG), que são:

- **Fase do Alarme** - é quando o indivíduo se põe em estado de alerta para receber algo inesperado, seja ele bom ou ruim. Pode ter reações físicas, como: dificuldade respiratória, pressão no peito, palidez, insônia, entre outras.

- **Fase de Resistência** - ocorre pelo acúmulo de tensão. Nessa fase, o organismo começa a voltar ao normal, a respiração, pressão arterial, enfim. Mas, caso o indivíduo esteja exposto a pressão por muito tempo, o estresse deixa de ser normal e passa a ser considerado uma doença que precisa ser tratada.

- **Fase de Exaustão** - é a fase em que o indivíduo perde toda energia e entra em exaustão, os sintomas da fase de alarme retornam mais acentuados, e corre-se o risco do aparecimento de doenças graves, como: infarto, úlceras, psoríase, depressão, e, em casos mais graves, até a morte.

Dentre os sinais e sintomas do estresse está a ansiedade,

[...] a ansiedade inicia com a percepção de um estímulo (pessoa, acontecimento, lugar ou objeto), tanto desafiador quanto ameaçador, levando a um sentimento de medo. Os processos mentais (pensamento) podem, facilmente, estimular as funções do corpo. As pessoas ansiosas são propensas a altos níveis de estresse (BOLLER, 2003, p. 41).

Com o início do ensino remoto, os desafios enfrentados pelo corpo educacional foram inúmeros. A disposição de plataformas que permitem atividades *online* independentemente da localização atual é possível graças ao desenvolvimento tecnológico. Mas na prática educacional, o viés de contrapartida se depara com a falta de equipamento tecnológico por parte dos docentes e discentes, a falta de formação para manuseio de equipamentos, a indisponibilidade de conexão à *internet*.

Nesse contexto, um artigo com reflexões sobre a perspectiva do ensino remoto na Universidade Federal Brasileira - Niterói-RJ, revela que, embora seja um momento delicado para

todos, alguns jovens têm mais facilidade durante o manuseio de equipamentos, enquanto alguns docentes estão se deparando com muita ansiedade causada por esse momento de adaptação ao novo (VALENTE et al, 2020).

O Ministério da Saúde do Brasil afirma em seu Manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde (2001), que doenças mentais podem ter o trabalho como provocador ou agravador. O sofrimento mental se dá por meio de um conjunto de manifestações do corpo e da psique, como estresse, ansiedade, depressão e fadiga. Desse modo, fica evidente que esta realidade se intensificou com a pandemia e a precariedade ao cuidado da saúde física e mental do público docente. (KAPES et al, 2021).

Entre os desafios enfrentados pelos docentes, está a falta de um ambiente adequado para o ensino, que passou a ser desenvolvido em sua residência, antes tido como local de descanso se transformou em sala de aula, assim como meios de comunicação, como *WhatsApp* ou *Instagram*, que eram usados exclusivamente para distração pessoal e contato não educacional, passaram a ser utilizados como ferramenta para o contato profissional e educacional. Seja para facilitar o contato com alunos e/ou responsáveis, ou intermediar o processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de diferentes plataformas para realização de atividades educacionais, que demandam disponibilidade maior de tempo para navegação, na hora de corrigir atividades ou de desenvolvê-las. Há também a necessidade dos afazeres domésticos, cuidados consigo e com a família. Ao longo do dia, é comum que essas atividades acabem se mesclando durante o desenvolvimento. A sobrecarga profissional e atividades extras já eram comuns antes da pandemia, mas é evidente que agora se acentua com demasiada força. (PALUDO, 2020).

Uma pesquisa realizada pelo GESTRADO (2020) com mais de 15 mil professores da educação básica pública do Brasil apontou que 53% dos participantes não obtiveram formação nenhuma para o uso de tecnologias digitais, apenas 28% dos docentes afirmam a familiarização ao uso das TICs. É importante ressaltar que apenas 3 a cada 10 docentes têm disponibilidade de recursos tecnológicos e preparo para o ensino remoto.

A junção da quarentena e a dificuldade enfrentada para a dissociação da vida profissional e pessoal, mais a falta de formação profissional para o uso das tecnologias contribui de forma imensurável para o desenvolvimento de problemas psicológicos relacionados à docência. Diante das adversidades enfrentadas pela pandemia COVID-19, a CRE Coordenadoria Regional de Educação de Itapiranga (Santa Catarina), por exemplo, revela que há anos o Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) vinha desenvolvendo cursos de capacitação tecnológicas para

professores da rede, o que ajudou bastante diante das necessidades imediatas causadas pela pandemia.

Embora o Estado siga com o avanço na formação de docentes em relação às ferramentas tecnológicas, e mais da metade dos alunos disponham de aparelhos eletrônicos que são necessários para o ensino remoto, os docentes relatam que a falta de interesse se dá igualmente ao ensino presencial. Os desafios não mudaram. Mudou a forma, e adotam-se agora novas estratégias para a resolução dos problemas. (BORSTEL, FIORENTIN, MAYER. 2020).

A ideia de mudança na educação vem de longa data. O uso de aparelhos eletrônicos que antes eram largamente proibidos em salas de aulas, tiveram que se tornar o único meio para o processo de ensino-aprendizagem. A sala de aula, que sempre foi o principal ambiente para se estabelecer contatos e relações, teve que ser transferida para “qualquer” lugar que desse espaço para o desenvolvimento de atividades escolares.

O processo de adaptação à tecnologia estava progredindo gradualmente e diante do momento pandêmico enfrentado, todos se depararam com a necessidade de fazê-la imediatamente. E para a continuidade do ensino, os docentes tiveram que se reinventar, adaptando-se às necessidades da sua escola, dos seus alunos, da sua formação como professor e cidadão. Segundo Freire (2003) é necessária a disponibilidade ao risco, aceitação do novo e a utilização de um critério para a recusa do velho. Para que esse novo modelo de ensino seja eficaz, há a necessidade da associação da experiência no contexto *online* com a teoria e a prática em sala de aula. (ARAÚJO, MURCIA, CHAVES, 2020).

Desde março de 2020, foi necessário o distanciamento social como forma de prevenção de contaminação pelo vírus, reuniões de coordenação e outras, que eram momentos de conversas, reflexões, distração etc., tiveram que ser substituídas pelo contato remoto. O isolamento social por si só é motivo de consequências à saúde, docentes acostumados com salas de aulas e de reuniões cheias, de repente se viram sozinhos diante da tela.

Antes da pandemia, as desigualdades já existentes na sociedade eram alarmantes. Em 2018, a INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION apud PALUDO, 2020) apontou que as mulheres eram responsáveis por 75% dos exercícios de trabalhos não remunerados. No quesito gênero, há relatos de professoras que dizem se sentir sobrecarregadas, embora haja divisão de tarefas no seu lar, atual ambiente de trabalho.

Em uma reportagem feita pelo Correio Braziliense (2020), uma docente relatou que agora está muito complicado lidar com as aulas e a gerência da casa. Porque antes da pandemia, havia o momento em que estava na escola trabalhando, o momento em que tomava conta dos afazeres domésticos, e o momento de cuidar dos filhos, mas trabalhando em casa, nem sempre é possível separar cada momento.

Outro ponto citado por docentes, principalmente da educação infantil, é a falta de apoio por parte dos responsáveis, alguns são realmente por falta de interesse, mas uma grande parte acaba se ausentando por falta de conhecimento. Alunos da periferia, por exemplo, são os mais prejudicados. Além da pandemia, há agravantes como fome, drogas, alcoolismo, entre outros (MACHADO, 2020).

No atual cenário, a tecnologia, que antes era vista por alguns como a vilã do ensino, se tornou sua maior ferramenta e o principal veículo de propagação. Diante disso, é possível afirmar com certeza que o docente é de suma importância para o desenvolvimento educacional, sendo ele insubstituível, independente do avanço tecnológico no ensino, pois, a tecnologia tem o poder de levar esse ensino adiante, que antes foi desenvolvido pelo professor.

Quanto às bases de dados pesquisadas em busca de artigos científicos sobre a temática da presente pesquisa, pontuaremos apenas alguns trabalhos encontrados com o uso das expressões indutoras, uma vez que já há uma quantidade considerável de pesquisas nesse campo. Assim, faremos apenas um recorte de alguns trabalhos. Desse modo, ao se utilizar o termo indutor "Pandemia e docência", muitos trabalhos convergem para o segmento do ensino superior, voltados para soluções encontradas na convergência do uso de TIC e o ensino remoto (PÉREZ, 2020; FIOR, MARTINS, 2020; SILVA, RANGEL, SOUZA, 2020), há ainda os trabalhos que de fato relacionam à educação básica envolvendo docentes e problemas relacionados às condições estressantes do ensino remoto (PALUDO, 2020; BUCHEWEITZ, 2021; SARAIVA, TRAVERSINI, LOCKMANN, 2020).

Quanto à utilização da expressão indutora “sofrimento psicológico de professores e pandemia” encontram-se trabalhos como Lima, Cordeiro (2021) que apontam para os impactos da pandemia no bem-estar psicológico de profissionais de saúde e professores; Moraes Cruz et al (2020) indicam em pesquisa um quadro de ansiedade e depressão em professores diante da perspectiva de retorno ao trabalho presencial em função da persistência da pandemia. Em Oliveira (2021) é analisada a síndrome de Burnout em professores e seus efeitos em meio à pandemia.

Cardoso et al (2021) tratam do impacto da pandemia na rotina das atividades de trabalho de professores da educação básica.

Ao utilizar-se a expressão indutora "contextos do ensino remoto e sofrimento emocional de professores", encontramos o trabalho de Martins et al (2021) que problematizam as condições da escola virtualizada no contexto da pandemia diante de uma educação que não pode parar e o sofrimento psíquico gerado pelas práticas da sobrecarga de trabalho dos professores. Viana e Miguel (2021) mencionam em sua pesquisa que os desafios pedagógicos enfrentados por professores no contexto da pandemia os têm levado à situação de tecnoestresse, ansiedade, depressão e outros fatores de desregulação emocional. Já Santos e Belmonte (2021) ao refletirem a respeito das experiências do ensino remoto pelos professores universitários e os impactos na saúde mental, evidenciam que esses profissionais foram afetados em aspectos financeiros, afetivos e motivacionais.

Usando-se a expressão indutora "estresse docente e pandemia" encontramos o trabalho de Pedrolo et al (2021) que por meio de um estudo epidemiológico que teve como objetivo determinar o impacto da pandemia Covid-19 na qualidade de vida e no estresse dos professores na educação básica em uma escola técnica federal, identificaram que o estresse provocado nas condições da pandemia interferiu na qualidade de vida dos professores.

Como é possível constatar, muitas pesquisas já trazem a preocupação de identificar a saúde mental dos professores relacionada ao contexto da pandemia em suas atividades laborais. Mas, lançar mais luz sobre a temática em contextos locais se faz necessário. O conhecimento sobre o assunto ainda demanda pesquisa para ampliá-lo.

Achados e análises dos dados da pesquisa

Vivemos uma crise sem precedentes. A pandemia do coronavírus chegou nos impondo uma nova ordem, um outro ritmo para a humanidade (SOUZA, 2020). E, nesse contexto, nos vimos diante de mudanças e adaptações necessárias para a continuidade da vida em todos os sentidos, no presente trabalho, na vida educacional.

Como mencionado, para o desenvolvimento da pesquisa, foi elaborado um questionário e disponibilizado aos docentes através da plataforma *Google Forms*. O questionário teve início no dia 18 de agosto de 2021 e obteve a resposta do último participante no dia 20 de agosto do mesmo ano, totalizando 12 docentes como voluntários.

O questionário, segundo Martins (2015) é um instrumento utilizado para se obter dados de um determinado grupo social por intermédio de questões a ele formuladas. As questões

formuladas para este questionário tiveram como norteador os estudos que tem como objetivo analisar as consequências mentais e psicológicas dos docentes diante do ensino remoto. Elaborado com 10 questões, tanto fechadas (para escolher uma alternativa), quanto abertas, que são respondidas com frases. Foi encaminhado apenas para professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Entre esses docentes, 50% são do Ensino Fundamental Anos Iniciais, 33,3% do Fundamental II e 16,7% do Ensino Médio.

Diante da realidade enfrentada por causa da pandemia, a pergunta que se faz é: em um país tão desigual, é possível ofertar uma educação totalmente tecnológica?

Com base nas respostas obtidas pelos participantes da pesquisa, a desigualdade se tornou uma das barreiras enfrentadas pelos docentes. Na disponibilização de materiais, por exemplo, tiveram que elaborar diariamente atividades para as diversas plataformas, para os alunos que têm acesso a internet, atividades impressas para os alunos que não tem acesso, além das atividades adequadas para os alunos em inclusão. O que faz-se notório durante relatos de sobrecarga de atividades a serem desenvolvidas.

No DF, após a publicação do Decreto Nº 40.509 (11 de março de 2020), o governador usou as atribuições que lhe foram conferidas para suspender as atividades educacionais presenciais como medida de prevenção da proliferação do coronavírus. A princípio todas as atividades foram interrompidas de imediato o que deixou todos atônitos em busca de soluções. Depois desse hiato e em intensa imersão na aprendizagem de tecnologias em exercícios, o ano letivo foi retomado na modalidade remota. Desse modo, o ensino por meio tecnológico (abril 2020) começou através do canal televisivo TV Justiça, dando início ao programa “Escola em Casa DF”, logo em seguida, as aulas passaram a ser ministradas pela plataforma Google Sala de Aula.

Além do questionário aplicado aos docentes, se contou com uma participação em uma *live* promovida pelo Observatório da Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (ObsEB) cujo assunto discutido foi “Tecnologias no Ensino Híbrido” (2021). O Ensino Híbrido, por sua vez, promove uma integração entre o ensino presencial e propostas de ensino *online* visando a personalização do ensino (FARIA, 2015).

A *live* contou com a participação de docentes da rede pública de ensino do DF. No relato pessoal de um dos participantes, que atua em uma escola periférica na cidade do Sol Nascente (Ceilândia-DF), afirmam-se as observações a respeito das adversidades enfrentadas pelos docentes diante da pandemia e conseqüentemente, do ensino remoto. Paulo (nome fictício) expõe em seu discurso que cerca de 30% dos alunos da escola em que atua dependem do material impresso para

o desenvolvimento de atividades, e segundo a fala do próprio docente, têm ficado para trás em relação aos alunos que dispõem do acompanhamento *online*, que acabam tendo mais acesso às informações, e naturalmente pelo recurso tecnológico que é “avançado” em relação aos materiais impressos. Mas aqueles discentes que estão no ensino remoto e não têm acesso necessário às tecnologias, são prejudicados também, inclusive com o acesso defasado a uma rede de internet de qualidade e aparelhos tecnológicos. Outra participante foi Ana Maria (nome fictício), professora em uma escola localizada na cidade do Núcleo Bandeirante-DF, que fala sobre a incapacitação e a busca frequente pela formação tecnológica por parte dos docentes, o que vai ao encontro do resultado obtido através do questionário disponibilizado pela pesquisadora, em que 25% dos docentes participantes disseram não possuir formação necessária para o ensino remoto.

Pelos dados obtidos, embora 25% dos participantes afirmem não possuir formação tecnológica, cerca 8,3% afirmam possuir pouca ou em parte, e outros 8,3% afirmam que foi adquirindo habilidades ao longo do desenvolvimento do ensino remoto. Ou seja, uma quantidade que deve ser levada em consideração para análise de dados. Pois, por ser um evento totalmente inédito e trazer consequências à saúde mental, psicológica e física, tiveram que se adaptar às novas exigências do ensino sem um breve preparo. Com base na presente questão, pode-se analisar as respostas obtidas através da questão derivada da “você se considera apta(o) ao uso das tecnologias como meio de ensino?”, em que os participantes relataram aprimorar suas práticas tecnológicas ao longo do ensino remoto, com o auxílio da instituição de ensino em que está inserido e por iniciativa própria.

Quando questionados se consideravam-se aptos ao uso das tecnologias, mais da metade dos participantes responderam que sim. Resposta obtida da derivação da seguinte questão “você se considera apta(o) ao uso das tecnologias como meio de ensino?”, e teve por conseguinte “com base na resposta anterior, o que te faz pensar isso?”. Essa aptidão pode ser considerada consequência das buscas individuais para o desenvolvimento do trabalho docente. Como constantes formações, adaptações de atividades para o estímulo dos alunos, uso contínuo de plataformas, entre outros.

Os docentes foram questionados também a respeito do respaldo por parte da instituição em que atuam, e apenas 1 afirmou não se considerar respaldado, enquanto o restante ficou dividido entre “sim”, e “na maioria das vezes”, como com a oferta de formações e compreensão por parte da gestão.

Outra questão disponibilizada no questionário, foi em relação a quantidade de atividades a serem desenvolvidas pelos docentes. Tanto na *live* mencionada, quanto no questionário, as respostas relacionam que a demanda aumentou significativamente. Nota-se esse aumento, em relatos de desenvolvimento de atividades para o aluno do ensino remoto, do material impresso, das plataformas, dos aplicativos de mensagens, dos alunos em inclusão, em relação à flexibilidade de horários disponíveis para o ensino, entre outros.

Uma pesquisa realizada pela UFPB *apub* MultiRio (2021) relata que os docentes se queixaram da quantidade exorbitante de trabalho a ser desenvolvido via *online*, pela necessidade de dedicar mais horas ao trabalho laboral, para o estímulo dos alunos, além das horas dedicadas ao conhecimento das diversas plataformas tecnológicas.

Entre os 12 participantes da pesquisa, 9 afirmam que a demanda de atividades a serem desenvolvidas teve uma elevação em relação ao período que antecedeu a pandemia. Em relação aos aparelhos tecnológicos necessários para o ensino, a professora Ana Maria (nome fictício) relata que os docentes tiveram que se reinventar e buscar adquirir novos, que suportam a sobrecarga de aplicativos, atividades etc.

A plataforma mais utilizada para manter contato com alunos e responsáveis é o *WhatsApp*, em seguida o *Facebook* (NOVA ESCOLA, 2020). Fontes (2021) relata que os aplicativos são usados como meio de facilitar e aumentar o acesso à informação e participação de discentes e responsáveis. Além da utilização desses aplicativos como mediador do processo de ensino-aprendizagem, há a necessidade de troca de informação/auxílio por parte dos próprios docentes.

A criação de grupos para cada segmento, para os responsáveis acompanharem as principais notícias a respeito do ensino, para os gestores da escola, enfim, para o desenvolvimento do ensino, acaba demandando dos envolvidos aparelhos tecnológicos que suportam tamanha necessidade, o que infelizmente, nem todos dispõem dos recursos necessários para adquiri-los.

Em relatos coletados pela pesquisa, grande parte dos docentes afirmou não possuir ou de possuir apenas o básico, de equipamentos tecnológicos. E acreditam que as instituições deveriam fornecer os equipamentos e acesso a uma rede de *Internet* de qualidade.

A busca ativa pelos alunos é algo em comum que se torna notório no questionário e na *live*. Docentes têm buscado meios cada vez mais didáticos para aguçar o interesse por parte dos alunos, além do uso de aplicativos, que antes faziam parte apenas da vida pessoal, para facilitar o acesso de todos no ensino.

Uma pesquisa realizada pela revista NOVA ESCOLA (2020), com aproximadamente 360 participantes, mostra que a participação dos alunos e da família no ensino remoto está sendo escassa, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas 3% dos docentes afirmaram a participação dos responsáveis no ensino. Em relação à participação dos discentes, professores de escolas privadas afirmam que 59% dos alunos têm participado, já na rede pública, esse número é de 32%.

Entre os motivos citados pela ausência dos alunos e responsáveis, está a falta de recursos tecnológicos. Nos relatos dos docentes, nota-se uma convergência em relação à realidade enfrentada nas diferentes cidades do DF. Há casos de alunos que dividem com os responsáveis e irmãos/algum outro familiar apenas um aparelho tecnológico, geralmente um aparelho telefônico, que nem sempre é de boa qualidade. Desse modo, se efetiva a busca ativa dos docentes pelos discentes no processo de ensino-aprendizagem, para que nenhum aluno fique para trás nesse processo.

Como o ensino remoto é ministrado *online*, por vezes se dá a partir da residência do docente, o que pode levar a difícil dissociação da vida pessoal, entre os 12 participantes da pesquisa, apenas 2 disseram conseguir conciliar tranquilamente a vida pessoal e profissional, sem haver interferências. Mas, diante das respostas obtidas, é possível observar que essa dissociação é por vezes impossível, pois o docente acaba se adaptando à necessidade individual dos discentes. Como flexibilidade em relação ao auxílio com atividades, ao envio, ao recebimento, a reuniões com responsáveis e a equipe escolar etc.

Em relação aos problemas com acesso precário a rede de internet de qualidade, se dá tanto pelos discentes, quanto pelos docentes. O professor Paulo relatou em sua participação na *live*, que acontece de perder a conexão, ou não conseguir acessar determinada atividade por conta da ausência de conectividade. Esse discurso é presenciado desde a Educação Básica à Universitária.

As mudanças econômicas, sociais e tecnológicas, pelas quais a sociedade tem passado nas últimas décadas, atingem substancialmente a vida dos homens, individual e coletivamente (ALCHIERI, 2015). A rápida evolução tecnológica, que por si só já causa inseguranças e receios, se deram em peso diante da era pandêmica atual, com ela as consequências tiveram uma elevação significativa na vida psicológica dos cidadãos, em especial, dos docentes.

Sobre as consequências mentais e psicológicas adquiridas pelos docentes durante o ensino remoto, dos 12 participantes, 8 afirmaram enfrentar algum problema (ansiedade, estresse) devido à sobrecarga causada pela pandemia. A exposição demasiada a situações estressantes causa as

chamadas doenças ocupacionais, que são definidas por Reinhold (1985) apud Alchieri (2015) como situações de estresse em que os profissionais são submetidos e consideram como ameaçadoras a sua autoestima e seu bem-estar, ou seja, o estresse ocupacional.

Além da constante necessidade de adaptação aos recursos, há a dinamicidade que está sempre a prova no desenvolvimento do trabalho docente, momento em que esses estão submetidos a constante estresse. Situações que exigem novas estratégias para que consigam ser enfrentadas.

Em 2021, Tedros Adhanom Ghebreyesus (diretor geral da Organização Mundial de Saúde-OMS), declarou que diante do confinamento, do elevado uso das tecnologias e as incertezas diante do futuro profissional, os distúrbios psíquicos tiveram um aumento perceptível significativo, entre esses distúrbios está a Síndrome de Burnout (Síndrome de esgotamento físico e mental) (MULTIRIO, 2021).

Como já citado anteriormente, a jornada de trabalho dos docentes teve um elevado aumento diante das necessidades impostas pelo ensino remoto. Segundo reportagem publicada pela MultiRio (2021), a necessidade de habilidades para o desenvolvimento do ensino, a busca constante pelo acompanhamento dos alunos e a adequação de horários está sobrecarregando os profissionais da área, e como consequência dessa realidade vivida, está cada vez maior a culminação de depressão, crise de ansiedade e a síndrome de Burnout.

Em atividades dinâmicas, como a docência, se requer dos profissionais constantes mudanças e adaptações, que envolvem as incertezas, as exaustivas jornadas de trabalho etc, e a exposição a essas condições por um longo período, pode levar a demasiadas consequências relacionadas ao estresse. O estresse ocupacional, a síndrome de Burnout e a exaustão emocional são resultados das tensões do trabalho, e a interação de fatores ambientais, percepções e comportamentos que variam de indivíduo para indivíduo. São resultados de transações dinâmicas que ocorrem entre esses elementos (Cooper. Dewe, O' Driscoll apud ALCHIERI, 2015). No entanto, devemos nos atentar ao desencadear dessas consequências, pois derivam-se de diversos fatores, tanto ambientais, contexto em que os docentes estão inseridos, como psicossociais.

CONSOLIDAÇÃO DO ENTENDIMENTO OBTIDO NA PESQUISA

Desde os primeiros estudos sobre o estresse do húngaro Hans Selye (1907-1982) em 1934 lá se vão 87 anos de descobertas e avanços. O que começou com um experimento em ratos, para testes de extratos de ovários para observar mudanças em seu comportamento, se transformou no advento de um novo campo médico denominado de fisiologia do estresse (STRAUB, 2014). Embora o pesquisador houvesse estabelecido um grupo teste e um grupo controle em sua

investigação, com o andamento do experimento verificou algo interessante. Os ratos apresentavam úlceras hemorrágicas, atrofia do timo, aumento das glândulas adrenais. Embora seu entendimento inicial tenha se dado em função da aplicação do extrato de ovário, não havia relação entre o quadro patológico e a substância testada, uma vez que o surgimento do mesmo quadro ocorria em ambos os grupos, ou seja, tanto no grupo teste, que recebia as injeções de extrato de ovário, como no grupo controle que recebia solução salina, os ratos haviam desenvolvido o mesmo quadro. Depois de ponderações, o pesquisador concluiu que os dois grupos tinham em comum o mesmo procedimento desastroso na aplicação do extrato de ovário para o grupo teste, e solução salina ao grupo controle. Na descrição de Straub (2014, p. 76) as sessões diárias nessas aplicações eram desastrosas,

Com frequência, quando estava para inserir a agulha, o rato se mexia, levando-o a errar o local da injeção. Segurar o rato com mais força muitas vezes o fazia morder o jovem pesquisador, que derrubava o animal no chão e precisava correr atrás dele pelo laboratório antes de conseguir concluir a injeção.

Embora a pesquisa não tenha rendido entendimentos acerca da ação do extrato de ovário, a Hans Selye é creditado duas novas ideias de grande importância: "o corpo tem uma resposta notavelmente semelhante a muitos estressores diferentes; os estressores, às vezes, podem deixar as pessoas doentes" (STRAUB, 2014, p. 76). Nesse entendimento, e no âmbito da chamada psicologia da saúde, a ideia de que estressores podem levar ao desenvolvimento de doenças, ou de que "o estresse crônico e persistente influencia a vulnerabilidade da pessoa a doenças" (STRAUBE, 2014, p. 77), se tornou o tópico individual que mais gerou pesquisas na área da psicologia da saúde.

Ao longo do presente texto, não estabelecemos expressamente uma definição para estresse, embora tenhamos apontado elementos que podem permitir deduzi-lo. A partir da compreensão dos primeiros achados de Hans Selye e de toda pesquisa que se erigiu desde então, recorreremos a Straub (2014) para uma explicação do que seja estresse:

Então, o que é o estresse? O estresse é uma parte da vida. De fato, sem um pouco de estresse nossas vidas seriam entediadas. Porém, quando sobrecarrega nossos recursos de enfrentamento, o estresse pode prejudicar nossa saúde. Todos sentimos estresse em nosso dia a dia. Ele pode vir de muitas direções, incluindo escola, família e amigos, interações com terceiros e trabalho. O estresse geralmente ocorre em tempo real, como quando você é forçado a lidar com as demandas da escola, do trabalho, da família e dos amigos. Às vezes, ele persiste por um longo período, como quando a pessoa perde um ente querido ou é forçada a se aposentar. (STRAUB, 2014, p. 77).

Embora se compreenda que certa dose de estresse no cotidiano tenha seu papel no enfrentamento das situações difíceis, pesquisas indicaram ao longo do tempo que uma exposição constante a estressores é responsável pela queda da imunidade nos indivíduos (ADER e COHEN,

1985). Os elementos narrados por professores no ensino remoto em decorrência da pandemia podem exemplificar isso. A ansiedade gerada nos professores por diversos fatores, desde aqueles associados à inadequação dos recursos materiais tecnológicos às exigências das condições para o ensino na modalidade que se impôs, aos quadros de incertezas acerca do retorno às aulas presenciais ainda em pandemia, podem gerar quadros depressivos e conseqüentemente, queda da imunidade fisiológica. Por um lado é perceptível o sofrimento psicológico evidenciado nos achados da pesquisa. Mas, possivelmente, o próximo estágio no processo de adoecimento ocorra em decorrência da queda da imunidade com conseqüências imprevisíveis, uma vez que a fragilidade imunológica é a porta de entrada de diversas situações de morbidade e, por certo, da malfadada Covid-19.

A falta de acesso tecnológico e de recursos financeiros para adquiri-lo expôs professores a um desgaste perceptível, uma vez que sem o provimento das suas condições materiais para o trabalho, a frustração pelo seu desempenho na modalidade do ensino remoto se torna evidente. O que de início, no começo da pandemia, parecia algo que passaria em breve tempo, a conseqüente concessão à paciência, foi se acentuado em desalento com o agravamento da pandemia no tempo e no espaço. Enfrentar a modalidade remota no cotidiano docente e nas condições tecnológicas precárias que foram evidenciadas por muitos, somando-se a isso o despreparo para sua utilização, formam um quadro indubitável para o que se expôs, que vão desde a ansiedade, o estresse, a depressão, possivelmente síndrome de Burnout, para mencionar alguns dos elementos relatados.

Uma fragilidade dessa pesquisa que ora se evidencia está no fato dos relatos de autopercepção de professores, ou seja, são relatos não especializados de sentimentos e emoções que certamente revelariam quadros patológicos na visão de um especialista. Apesar de entendermos que essas percepções dão indicativos dos quais é possível a dedução de alguns elementos, sobretudo pautados na literatura disponível, nada como um olhar de especialistas na área para, a partir do que se evidenciou na geração dos dados, se traçar de modo técnico e direto o que se passou e se passa nas condições psicológicas dos indivíduos que enfrentaram e enfrentam as condições de trabalho imposta pela grave situação de saúde pública, em que não apenas as condições materiais evidenciaram problema, mas, as próprias condições existenciais impostas pelo medo e pela desesperança.

Assim, em uma possível ampliação e continuidade dessa pesquisa é salutar que se busque o contato com especialistas, psicólogos e médicos sobre o atendimento da categoria de professores nesses tempos pandêmicos. Quiçá, esse procedimento metodológico revele, a partir de uma

percepção técnica, quadros que podem demonstrar o agravamento do que se viveu sobre as condições de saúde mental e física desses profissionais docentes.

Partindo do objetivo de compreender como o ensino remoto interferiu na saúde psicológica dos docentes, buscou-se estudos já realizados que apontaram as adversidades enfrentadas e dos meios temporários de soluções para a continuidade educacional que evidenciaram essas consequências. As pesquisas realizadas para o estabelecimento de um referencial teórico, em conjunto com o questionário aplicado ao grupo de professores, voluntários da pesquisa, estão em convergência. É perceptível que houve uma elevação em relação a carga horária de trabalho, e com base no objetivo que visa levantar dados sobre a quantidade de atividades a serem desenvolvidas no período que antecedeu a quarentena e durante a mesma, nota-se que as respostas obtidas foram majoritariamente em afirmação a essa elevação.

Por certo, os docentes vêm sofrendo com as mazelas do ato educacional muito antes da pandemia, com a depreciada remuneração, atividade extraclasse, enfim, uma série de situações adversas a serem enfrentadas diariamente. Mas com a chegada repentina do Covid-19, como consequência a implantação do ensino remoto sem nenhum breve preparo informacional ou psicológico, os docentes se viram na situação da readaptação da vida em todos os sentidos. A pandemia evidenciou situações diversas de dificuldades há anos enfrentadas pelos profissionais da educação, e as intensificou significativamente, uma vez que revelou de forma aguda o que vinha se expressando de modo crônico.

A precária formação tecnológica se atrelou às demais situações adversas do ato educacional. A constante necessidade de desdobramento para se inteirar das plataformas destinadas ao ensino, a necessidade de junção de aplicativos de uso pessoal para o contato com a equipe escolar e os discentes, elevou excessivamente a quantidade de horas destinadas à preparação do processo de ensino a uma diversidade de estratégias a serem experimentadas e aplicadas. Aliado a isso, a cobrança por parte de uma cadeia de profissionais que exercem controle nos sistemas educacionais tornou o processo mais penoso, tudo isso associado às difíceis condições das famílias também assustadas pela pandemia e suas consequências.

A princípio, o distanciamento social como única forma de prevenção de proliferação do vírus, fez com que se deparassem com a necessidade imediata de adaptação de seus lares e aplicativos pessoais em prol do ensino. Nesse sentido, a vida social e profissional se mesclaram. Pôde-se observar ao longo do texto que essa separação se tornou cada vez mais inviável na mediação. Os voluntários foram questionados a respeito da sua saúde mental, e mais da metade

afirmou ter sofrido com essas mudanças, inclusive, há relatos de ansiedade e estresse, como algo inédito.

Desse modo, é notório que os docentes estão submetidos a constantes situações de estresse, seja durante a elaboração de atividades, a adequação de horários, a falta de um local adequado para o desenvolvimento do trabalho, a incerteza em relação aos rumos que o ensino terá, e uma série de situações. Essas situações até então desconhecidas causam a sobrecarga intelectual, e como consequência, são causadas as chamadas doenças psíquicas (PONTES; ROSTAS. 2020). Em relação às soluções encontradas para ministrar o ensino, foram necessárias adaptações singulares de acordo com a realidade vivida pelo profissional e a realidade dos alunos. Situação que pode deixar o docente em um conflito interno e profissional, pois o indivíduo que também está exposto a todos os constrangimentos causados pela pandemia, deve, em prol do ensino e da formação de cidadãos como participantes ativos de uma sociedade, estabelecer caminhos plurais e inclusivos, de modo a buscar meios que aguce a curiosidade dos alunos em relação ao ensino.

Além das adversidades enfrentadas para o desenvolvimento do ensino, há a necessidade de adaptação de atividades para diferentes realidades, o docente, que diante do ensino presencial preocupava-se com o preparo de atividades que atendessem às necessidades do currículo, diante do ensino remoto, teve que se desdobrar para elaborar atividades que atendam a desigualdade social e tecnológica por parte de seus discentes. Motivo de exaustão, que tem como consequências um quadro de adoecimento.

A busca constante por meios cabíveis a realidade enfrentada, por adequações em prol do melhor desenvolvimento de atividades pessoais e profissionais, são caracterizadas por erros e acertos, associados a todo contexto em que o profissional está inserido, vão em convergência aos desafios mentais e psicológicos já enfrentados (PONTES; ROSTAS. 2020). A falta de equipamentos tecnológicos para o desenvolvimento do ensino qualitativo, a busca ativa pelos alunos, a necessidade de formação constante, entre outras, se tornaram sinônimos de consequências psicológicas, pois a constante permanência a uma situação de estresse pode levar a fase da exaustão, intitulada pelo pesquisador húngaro Hans Selye como a fase em que o indivíduo perde toda energia e está sujeito ao aparecimento de doenças graves, entre elas, a depressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que de modo incipiente, é possível apontar que a pergunta inicial que norteou a pesquisa foi respondida, uma vez que no transcurso da investigação, tanto para a construção do

seu referencial teórico, quanto na geração de dados pelo instrumento metodológico escolhido, os elementos surgidos apontam uma relação direta entre ensino remoto e prejuízos na saúde psicológica dos professores. Certamente, ainda serão necessários muitos estudos para tornar esse entendimento mais abrangente e consolidado, todavia, essa relação já é evidente.

Diante disso, pode-se dizer que houve o alcance do objetivo geral da pesquisa uma vez que pelas análises se aponta ligações claras entre o ensino remoto no contexto da pandemia e quadros de sofrimentos psicológicos experimentados por professores. Outro elemento que se evidencia como alcance dos objetivos diz respeito ao notável aumento de atividades desenvolvidas no período da pandemia em comparação com o tempo de "normalidade" que o antecedeu e, possivelmente a consequência desse aumento de carga no trabalho do professor, seja um dos motivantes que acentuam o sofrimento psicológico.

Ao tomar essa pesquisa como um ponto de partida para futuros estudos, salienta-se alguns ganhos importantes, entre elas, o entendimento de que a formação inicial para a docência doravante possivelmente irá inserir nos planos de cursos das suas inúmeras disciplinas o estudo do ensino remoto e suas consequências para os professores, pois esse período, repleto de desafios, evidenciará a necessidade da construção de um espírito resiliente nos futuros docentes como necessário à superação diante de quadros tão insólitos quando a pandemia de Covid-19 como um dos piores flagelos da história humana. É evidente que ainda estamos inseridos nessa situação e dificilmente tenhamos por agora um entendimento claro das consequências para todos e, sobretudo, para a educação. Certamente ainda teremos muito que aprender e considerar para o entendimento mais amplo sobre tudo isso, mas, somando as contribuições da pesquisa que se praticou e se pratica sobre esse assunto, faremos um corpo robusto para a percepção ampla de como a pandemia influenciou e influenciará ainda a formação de professores e o exercício da docência.

REFERÊNCIAS:

ADER, K.; COHEN, N. CNS-immunc system interactions: Conditioning phenomena. *Behavioral and Brain Sciences*. 8, 379-394, 1985.

ALCHIERI, J.C.; CRUZ, R.M. *Estresse, conceitos, métodos, medidas e possibilidades de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

ANDREOLI, C.P.P. *Mecanismos do estresse*. Faculdade de Educação Física. Disponível em: <https://www.fef.unicamp.br/fef/qvaf/mecanismo-do-estresse>.

ARAÚJO, R. M. et al. COVID-19, Mudanças em Práticas Educacionais e a Percepção de Estresse por docentes do Ensino Superior no Brasil. *RBIE*, V. 28, 2020.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, S. TREVISANI, F.M. *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAIÃO, L. P. M.; CUNHA, R. G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. *Revista Formação@Docente*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 6-21, 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/viewFile/344/338>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BUCHWITZ, M. Um olhar para o professor no processo de ensino e aprendizagem remoto. *Rev. Olhar de Professor*, vol. 24, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Doenças relacionadas com o trabalho: diagnósticos e condutas - manual de procedimentos para os serviços de saúde*. Brasília, DF, 2002. Disponível em: bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/partes/doencas_trabalho1.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 40.509, de 11 de março de 2020. Medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal- Edição Extra*. Brasília, DF. Art. 2º, parágrafo II. p.3. 11 março. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DODF-025-11-03-2020-EDICAO-EXTRA.pdf>.pdf.pdf.pdf.

CARDOSO, M. R. et al. Sofrimento psíquico e trabalho em tempos de pandemia: uma intervenção clínica com educadores. *Estilos Da Clínica*, 26(1), 44-57, 2021.

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*. Vol. 10, 2020.

GESTRADO. *Trabalho docente em tempos de pandemia –relatório técnico*. GESTRADO/UFGM, 2020. Disponível em: uncme.org.br/Gerenciador/kcfinder/upload/files/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

KAPPES, S.; SCHABAT, F. M.; ZOLETTI, G. K. COMUNELLO, M. J.; BUSATO, M. A.; JUNIOR, W. A. R. Saúde mental de docentes no cenário da pandemia da Covid-19. Brasil. 2021. Disponível em <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/conintsau/article/view/19081>. Acesso em 30 de set., 2021

LIMA, O.M.L.; CORDEIRO, N.T. Os impactos ocasionados pela pandemia Covid-19 no bem-estar psicológico de profissionais de saúde e professores. *Rev. Multidisciplinar e de Psicologia*. v. 15, no. 56, 2021.

MACHADO, M. Professores do DF relatam carga de trabalho maior durante a pandemia. *Correio Braziliense*. 21 de julho de 2020. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/07/21/interna_cidadesdf,873804/professores-do-df-relatam-carga-de-trabalho-maior-durante-a-pandemia.shtm. Acesso em: 3 ago. 2021.

MARTINS, A.C.B.L. et al. A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. *Rev. Espressa Extensão*. V. 26, no. 2, 2021.

MARTINS-JUNIOR, J. *Como escrever trabalhos de conclusão de curso*. Petrópolis-RJ: Vozes. 2015.

MORAES CRUZ, R. et al. Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19. *Revista Polyphonia*, 31(1), 325–344, 2020.

NOVA ESCOLA. *A situação dos professores no Brasil durante a pandemia*. Nova Escola. 2020. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/MEWKNNjz3TJ8kKd7UhrpCuVcR95vP4VAEk83JtQSe4cferz85NnUvehrcET/ne-pesquisa-professor-final-1.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

PALUDO, E.F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. *Rev. Em Tese*, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53, jul/dez., 2020.

PALÚ, J.; SCHÜTZ J. A.; MAYER, L. *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta – RS: Ilustração, 2020.

PEDROLO, E. et al. Impacto da pandemia de COVID-19 na qualidade de vida e no estresse de docentes de uma instituição federal. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 4, 2021.

PÉREZ, J.C.V. La docencia durante la pandemia. *Gaceta Técnica*, vol. 21, no. 2, pp. 1-3, 2020.

PERIPOLLI, P.Z.; NEU, A.F. (org.) *A educação em tempos de pandemia, expectativas, realidade e desafios*. Rio de Janeiro: Libroe, 2020.

PIMENTEL, M. Burnout atinge quase 50% dos professores: conheça os sintomas e saiba como tratar. *MultiRio a mídia educativa da cidade*. 8 de janeiro de 2021. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/17012-burnout-atinge-quase-50-dos-professores-conhe%C3%A7a-os-sintomas-e-saiba-como-tratar>. Acesso em: 02 setembro 2021.

PONTES, F. R.; ROSTAS, M. H. S. G. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. *Revista Thema*. v. 18- Especial. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1923/1597>. Acesso em 30 de set. 2021.

OLIVEIRA, A.A. *Síndrome de Burnout: uma análise a respeito da problemática e seus efeitos em professores em meio à pandemia da covid-19 no Brasil*. 64 f. Monografia (apresentada ao final do curso de graduação em Ciências Biológicas), AGES, Paripiranga - BA, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/14857/1/Alex%20Alencar%20TCC%20%281%29.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

RIBEIRO, B. M. D. S.; COMIN, F. S.; DALRI, R. de C. de M. B. Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Scielo*. Brasil, 2021. Disponível em: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lang=pt.

RIBEIRO, C. R. *TRABALHO DOCENTE: Reflexões Sobre o Estresse e Adoecimento*. Disponível em: <http://repositorio.faema.edu.br/bitstream/123456789/2747/1/RAQUEL.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

ROJAS, J. L. C. *Estresse do professor em tempos de pandemia*. Scielo. México, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Acesso em: 03 de ago. 2021.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre: McGraw Hill - Penso, 2013.

SANTOS, G.M.R.F.; SILVA, M.E.; BELMONTE, B.E. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. *Rev. Bras. Saude Mater. Infant.* 21 (Suppl 1), Fev, 2021.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Rev. Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-24, 2020.

SILVA, J.A.; RANGEL, D.A.; SOUZA, I.A. Docência superior e ensino remoto. *Revista Docência do Ensino Superior*, Vol. 10, 2020.

SOUZA, E. P. *Educação em Tempos de Pandemia: desafios e possibilidades*. Volume 17, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127/5030>. Acesso em: 05 ago. 2021.

STRAUB, R.O. *Psicologia da Saúde: uma abordagem biopsicossocial*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

TECNOLOGIAS no Ensino Híbrido. Observatório da Educação Básica- FE- UnB. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7R93nFUO8jU&ab_channel=Observat%C3%B3riodaEduca%C3%A7%C3%A3oB%C3%A1sica-FE-UnB.

VALENTE, G.S.C.; MORAES, E.B.; SANCHEZ, M.C.O.; SOUZA, D. F.; PACHECO, M.C.M. D. *O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente*. Publicado em 09 de setembro de 2020.

VIANA, M.E.R.P.; MIGUEL, J.R. Desafios pedagógicos e emocionais do professor frente à pandemia da Covid-19. *Rev. Multidisciplina e de Psicologia*. Vol. 15, n. 5, 2021.

CAPÍTULO 18

ENTRE OLHARES NA EDUCAÇÃO: COMPREENSÃO TEXTUAL DE TIRINHAS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Isaac de Souza Assunção
Gleibson George Silva do Nascimento
Thaiane Araújo dos Santos

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender acerca do modo de como que as tirinhas estão sendo apresentadas nos exercícios do livro didático e se estão proporcionando, da forma em que se apresentam, o aprendizado em sala de aula e, se não, como deveriam ser apresentadas. A postura teórica aqui adotada se fundamenta a partir de estudiosos da linguística, como: Marcuschi (2008), Carvalho (2018), Kleiman (2013), Orlandi (1988), Geraldi (1984), Antunes (2017) e entre outros que se dedicaram e se dedicam nesses estudos. Sabemos que o exercício da leitura é indispensável para o aprendizado de uma língua, seja ela nativa ou estrangeira. Na educação formal, um dos instrumentos fundamentais para trabalhar a leitura e a compreensão textual com os alunos são os livros didáticos. Marcuschi (2008) apresenta a compreensão textual em duas vertentes: compreender é decodificar, e compreender é inferir. Qual dessas vertentes é ou deve ser utilizada no material didático? Uma das questões a ser tratada neste trabalho. O corpus consiste na análise de exercícios de compreensão de textos em 1 (um) livro didático de Língua Portuguesa do 6º Ano da educação básica. Observou-se que o processo de compreensão textual apresentada nos livros didáticos ainda necessita ser repensado, pois, segundo os textos dos autores que contribuíram com esta pesquisa, entende-se que é proposta uma atividade de decodificação, não de compreensão por inferência. Isso pode ser visto no livro analisado. Percebe-se, enfim, que esse livro não está formando, conforme as tirinhas analisadas como exemplo, alunos que compreendam, mas indivíduos que processem e decodifiquem informações, algo que não agregará em seu aprendizado escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão textual. Leitura. Aprendizado escolar. Livro didático.

INTRODUÇÃO

A compreensão de textos é muito importante no aprendizado escolar, sendo necessária tanto para o estudo de línguas, como para outras disciplinas. A escola e o livro didático (LD, doravante) podem ser considerados os meios oficiais para se desenvolver a compreensão. Por isso, é preciso que o material utilizado seja o mais adequado para se atingir o objetivo desejado. O corpus foi escolhido considerando a importância do ensino da Língua Portuguesa nas escolas (nos valem da análise de 1 (um) LD da rede pública de ensino). O processo de leitura não se dá pelo simples ato de um indivíduo poder ler um texto, há algo a mais por trás deste processo, como por exemplo: contexto social da tirinha, conhecimento do gênero e objetivos a serem alcançados.

Como veremos, a leitura envolve uma busca pela compreensão de um texto através dos conhecimentos prévios da parte do leitor e seus objetivos e expectativas com esta leitura, estratégias que o leitor possa se valer com a intenção de compreender um texto e a interação entre o autor e o leitor através da leitura. Assim, é por meio desse processo que, de fato, pode haver a compreensão de um texto fazendo com que o leitor tenha a capacidade de entender qual seja o seu sentido. O conhecimento prévio quando nos referimos à leitura é algo imprescindível, pois para que seja compreensível, é necessário que o leitor faça um *link* entre o texto e o que ele/leitor já tenha conhecimento. Percebamos, como diz Ângela Kleiman, Professora de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas, que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (2013, p.15).

Com isso, podemos constatar a devida importância dos conhecimentos do leitor para captar o sentido do texto, porque se assim não for não haverá compreensão. Isto posto, compreendemos que há um processo cognitivo por meio da leitura que torna capaz o alcance da compreensão e corrobora com o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A leitura sem objetivo é inviável, visto que deve ser algo guiado e pensado com um fim, fim este que seria a compreensão, uma vez que, como assegura Marisa Lajolo, ensaísta, pesquisadora, crítica literária, escritora de literatura juvenil e professora universitária: “ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto” (1982, p.59).

A fim de se evitar a realização de uma leitura sem objetivos, não guiada e o uso artificial da linguagem, João W. Geraldi que é linguista, pesquisador e professor universitário (1984, p.77) diz “que o ensino da língua portuguesa deveria concentrar-se em três práticas: (1) prática de leitura de textos, (2) prática de produção de textos e (3) prática de análise linguística”, pois se vê que um ponto leva a outro se completando. A leitura quando é objetiva conduz os alunos a atitudes de, por exemplo, discutir sobre o texto em questão, observar sua construção, transpor essa leitura para fora da sala de aula, etc. Após isso, para a prática de escrita, pode-se propor uma produção escrita sobre o tema, que, conseqüentemente, fará com que os alunos desenvolvam a prática linguística corroborando à sua aprendizagem. E, o autor continua:

Por isso, propõe-se uma prática linguística efetiva nas três áreas que julgo serem essenciais para se chegar ao domínio da língua padrão. [...] Entendo por prática de análise linguística a recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de cada de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas e a prática de produção de textos como uso efetivo e concreto da linguagem com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever (Ibidem, p.79).

Ou seja, a prática e proposta de exercícios de leitura deve fomentar nos alunos o desejo de serem ativos que produzam a partir do estudado fortalecendo cada vez mais neles a habilidade metalinguística, tornando-lhes capazes de pensar e agir em sua própria língua fortalecendo os processos cognitivos da leitura e da escrita.

Sobre a atuação do leitor frente ao texto de Ezequiel T. Silva, mestre e doutor em educação, lemos:

Ao experimentar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo. [...] Nesse sentido não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo de compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se (2005, p.43-44).

Deste modo, ao lermos estamos em uma atividade dinâmica que não nos faz passivos nas informações, porque o leitor pode perceber essa dinamicidade através da interação do autor por meio do texto para a construção do sentido.

No processo da leitura, mecanismos são acionados para que ela seja significativa. E, sobre isso, nas palavras de Sandoval N. Gomes-Santos, mestre e doutor em linguística (2010, p.319), vemos que “o leitor, acionando conhecimentos prévios e utilizando estratégias, vai traçando seu caminho da leitura - o que constitui uma visão interativa no ato de ler, de coconstrução de sentidos”. Assim sendo, o leitor se faz atuante por mobilizar seus conhecimentos prévios, estratégias, seu ritmo de leitura para compreender os sentimentos colocados pelo texto, sentidos estes que serão construídos no contato autor-texto-leitor.

DESENVOLVIMENTO

A Compreensão Textual é um processo coletivo, englobando autor-texto-leitor. De acordo com Luiz A. Marcuschi (2008) que foi um linguista e professor universitário brasileiro conhecido especialmente por seus trabalhos sobre linguística textual, gêneros textuais e análise da conversação, nosso processo de compreensão está ligado a esquemas cognitivos internalizados, sendo nossas experiências socioculturais responsáveis pela forma de como perceberemos o mundo. Os LD's, em sua maioria, seguem o oposto desta perspectiva sociointerativa da leitura. Eles tratam a compreensão sob o princípio da decodificação, que é o processo de receber informações, processá-las e nada mais. Os livros geralmente trazem textos de linguagem verbal, não-verbal ou ambos, e exercícios com questões para os alunos responderem. As questões de interpretação não exigem dos alunos nenhuma discussão além do texto. São perguntas diretas, que apenas exigem que o aluno reproduza o que já está posto no texto, sem necessidade de alguma inferência, mas para suprir essa carência, é necessário a intervenção do professor para trazer discussões sobre as questões do exercício.

Durante a leitura, o indivíduo identifica a forma do texto, e, isto é creditado como um objetivo pela compreensão. Como aponta Ingedore G. V. Koch (2004 apud Koch; Elias 2006), que foi uma linguista brasileira nascida na Alemanha, professora titular da Universidade Estadual de Campinas por quase trinta anos, é através da competência metagenérica que o leitor é capaz de produzir o sentido do texto por compreender o gênero textual de sua leitura. Os objetivos e expectativas são de extrema relevância nesse processo e sua compreensão. Com isso, há o que a autora nomeia de estratégias metacognitivas, isto é, estratégias usadas pelo leitor para formular reflexões sobre sua leitura em busca de seu sentido.

Na busca dos sentidos que a leitura pode vir a proporcionar, o leitor se depara com várias possibilidades de entender um texto, lê e compreende de uma forma em um dado momento e, ao retomar a mesma leitura futuramente, pode encontrar outros significados. Sobre a pluralidade da leitura, Eni P. Orlandi que é uma linguista e professora universitária brasileira e foi pioneira, no final dos anos 70, da análise do discurso no Brasil, nos diz o seguinte:

Quando me refiro à pluralidade das leituras não estou pensando apenas na leitura de vários textos, mas, sobretudo, de ler o mesmo texto de várias maneiras. Este é um aspecto fundamental do processo de significação que a leitura estabelece (1988, p.87).

Desta maneira, vemos que o objetivo da leitura deve ser a busca pelo sentido, pois todo texto visa transmitir significados, porque só será inteligível sem sentido se esse for o objetivo do autor. Quando se escreve, escreve-se para alguém; quando se fala, fala-se para alguém. E, isso se faz objetivando-se a compreensão, o entendimento. Irlandé Antunes que é graduada em línguas neolatinas pela Universidade Federal do Ceará, fez especialização em linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e é doutora em linguística pela Universidade de Lisboa, ainda sobre o texto, afirma o seguinte: “Apenas o texto possibilita a compreensão mais global e mais consistente do fenômeno linguístico. Todas as possíveis variações de interpretação, de sentidos e referências são mais complexas no texto do que em frases soltas” (2017, p.31). A partir desse trecho, percebemos que o texto provoca no aluno o exercício e desenvolvimento de sua capacidade linguística em aprender sobre gramática, pragmática e léxico, recursos de aprendizagem da regularidade textual, como veremos mais à adiante.

Ângela Kleiman (2013) afirma no seguinte trecho: “as *estratégias cognitivas* regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a *coerência local* do texto” (p.55, grifo da autora). Seguindo a mesma linha de raciocínio, Van Dijk e Kintsch (1983 apud Koch 1999, grifo do autor) advoga que a *coerência local*, refere às partes do texto ou as frases que o compõem e a *coerência global* diz respeito ao texto como um todo. Portanto, sabe-se que o leitor utiliza de estratégias, mesmo que inconscientemente, para

melhor processar as informações de sua leitura, pois ele sempre busca a lógica através das pistas e elementos formais no texto para ter a capacidade de decifrá-lo.

Algo interessante é ajudar os alunos a desenvolverem a competência leitora propondo-lhes exercícios com este fim; sem o exercício da leitura, não haverá, obviamente, um desenvolvimento de habilidades com leituras. Segundo John Potts (1979, p.31), “o leitor hábil aprende a ver as unidades nos conjuntos de letras e a conformar-se com estas regras que lhe permite dominar o processo da leitura”, assim sendo, os professores devem cada vez mais proporcionar momentos em sala de aula que fomentem atos de leitura para que os alunos possam se acostumar com esses tipos de exercícios e a realizá-los de forma mais proveitosa e menos custosa, pois por falta de prática e incentivo muitos não têm vontade de realizar tais tarefas. Quero com isso dizer que, a preguiça, a desmotivação, a falta de empenho e apatia podem ser neutralizados pelo simples fato de os alunos já estarem acostumados pela frequência de tais exercícios e terem em mente a importância deles para seu aprendizado escolar diário, visto que esse aprendizado não permanecerá dentro da sala de aula, mas transporá suas portas e será levado para vida.

Sobre a competência leitora, Robson S. Carvalho que é doutor em Linguística do Texto e do Discurso e mestre em estudos linguísticos, lemos o seguinte:

O termo competência refere-se a um conjunto de habilidades desenvolvidas harmonicamente, caracterizando uma ação específica. Sempre que dizemos: “Vou procurar um mecânico, mas tem de ser competente”; ou “...ele é mesmo um advogado competente”, estamos nos referindo a um conjunto de saberes e a várias habilidades que garante o exercício de uma função. Por isso, a competência é sempre associada a uma função (profissão): ser professor, médico, engenheiro, leitor, pedreiro, administrador... Ela se manifesta na ação (2011, p.59).

Desse modo, percebemos que os alunos/leitores devem aprimorar habilidades que os tornem capazes de desempenhar a função de ler para entender, não para decodificar (ficar pescando palavras, informações, atos...) e continuar sem entender completamente o sentido do texto em questão. Alunos que não leem não poderão se habilitar pela prática e ficarão sem desenvolver a leitura, algo muito importante durante toda a carreira escolar, não só na disciplina de língua portuguesa, mas nas demais disciplinas por envolverem textos e ser necessário a sua compreensão. O papel da escola é justamente proporcionar esse desenvolvimento por meio da aprendizagem para que os alunos não sejam analfabetos funcionais por não terem a capacidade de entender textos simples por não terem antes suporte e bases teóricas no exercício da leitura; cabe à escola, diz Charles Bazerman um educador e estudioso americano, que para ter a habilidade de desempenhar essa função “descobrir quais habilidades são necessárias” (2005, p.32) para alcançar esse objetivo. Assim, o professor será capaz de alcançar o aluno e, trabalhando juntos, poderão identificar quais habilidades deverão ser aprimoradas para que consigam desempenhar com

destreza a capacidade leitora; deverá observar quais são as possibilidades para a melhoria de seus métodos de ensino, algo de grande importância entorno da aprendizagem e, para tal feito, temos o suporte dos LD's para proporcionar e auxiliar a aprendizagem em sala de aula. A seguir analisaremos como isso é feito e se se faz eficaz ou não na busca da competência em “ser *construída* por meio da aprendizagem, isto é, por meio da aquisição, consolidação e desenvolvimento das habilidades” (CARVALHO, 2018, p.22. grifo do autor) dos alunos na prática da leitura e seu mecanismo.

ANÁLISE DE DADOS

O gênero tirinha (também chamada de *tira de quadrinhos*, *tira cômica* ou só *tira*) vem do termo inglês *comic strips*, e é caracterizado por quadrinhos sequenciados formando vinhetas, publicados com frequência em jornais, revistas, HQs, gibis, internet e utilizados em LD. São narrativas curtas que apresentam humor, crítica política e social, valores morais, sentimentos, etc, podendo ser em linguagem verbal e não-verbal. Teve sua popularidade acrescida na década de 1940 e chegou até à contemporaneidade e se faz muito presente em atividades nos LD's de todos os níveis e, analisaremos alguns exemplos do emprego desse gênero no LD, bem como sua apresentação, proposta didática e finalidade.

Tendo em vista que a compreensão textual deve promover uma reflexão crítica sobre o uso da língua, o exercício de compreensão analisado (ou seria de cópiação?) mostrou-se insuficiente em opor-se à premissa sociointeracionista defendida neste artigo.

Os exercícios analisados foram 03 (três) atividades de compreensão textual que visam à interpretação de tirinhas e foram retiradas do Capítulo 1 da Unidade I, do livro do 6º ano do Ensino Fundamental, *Português Linguagens*, dos autores Cereja e Magalhães (2012), utilizado na rede pública de ensino. No início da atividade, os autores propõem uma construção de conceitos sobre o texto. A sessão de exercício de compreensão é intitulada “Construindo o conceito”. As tiras que o aluno deverá interpretar são dos cartunistas Quino, Adão Iturrusgarai e da cartunista Laerte. As tiras, comumente conhecidas pelo seu caráter humorístico, são usadas nos LD's como um gancho para a construção de sentido e gerar reflexões a respeito dos conceitos gramaticais (conteúdo) que serão introduzidos aos alunos.

É importante entender qual é a noção de língua, leitura e de texto adotada pelos autores do LD. Em *Português Linguagens* (2012), tanto a língua quanto a leitura e o texto são tidos como um código a serem decodificados, importando apenas as suas estruturas. Para Luiz A. Marcuschi (1996), a compreensão textual deve ser treinada e não deve ser tratada como uma herança genética

do indivíduo. Portanto, a compreensão textual não deve ser centrada no indivíduo (leitor/falante), mas deve ser vista como um trabalho prático socialmente situado e colaborativo entre autor-texto-leitor. Tanto o LD quanto o docente, que será responsável por mediar as atividades em sala de aula, devem promover situações favoráveis para que o aluno desenvolva a capacidade de interpretar textos, para além da simples decodificação. O ensino da língua portuguesa deve ter como objetivo principal a formação de alunos cidadãos que saibam compreender aspectos básicos da língua em uso.

Vejamos o seguinte exemplo:

Figura 1 – Mafalda

Você conhece Mafalda, personagem criada pelo cartunista argentino Quino? Ela é uma menina inteligente, que adora questionar tudo o que vê. Leia esta tira com a personagem:



(Quino. *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. v. 2, p. 3.)

1. A tira retrata uma situação cotidiana.
 - a) Quem são as personagens?
 - b) Onde elas estão?
2. Observe o 2º e o 3º quadrinhos da tira.
 - a) Na sua opinião, por que Mafalda estica os olhos, puxando-os com os dedos?
 - b) A que língua pertencem as palavras que ela diz à mulher?
 - c) Converse com os colegas e tente descobrir o que significa cada uma das palavras faladas por Mafalda.
 - d) Essas palavras formam frases com sentido?
3. No 4º quadrinho da tira, a mulher foge.
 - a) Você acha que a mulher entendeu o que Mafalda disse?
 - b) Deduza: O que a mulher pode ter pensado a respeito de Mafalda?
4. O humor da tira concentra-se no último quadrinho, quando Mafalda diz: "E depois ficam falando de maior compreensão entre Oriente e Ocidente!".
 - a) Quem você acha que é o enunciador de uma fala como essa?
 - b) Que tipo de compreensão é essa a que Mafalda se refere?
 - c) Na imaginação de Mafalda, qual das duas personagens representa o Ocidente? E o Oriente?

Fonte: QUINO, 2006, v. 2 p. 3

O texto ilustrado acima foi utilizado para ser interpretado no exercício de compreensão (doravante chamado de exercício número 01) No que concerne ao exercício número 01, após a leitura da tirinha, a atividade de compreensão (decodificação) é introduzida logo em seguida. O aluno deve responder às perguntas do tipo: “quem são os personagens? onde eles estão”, “o que

estão vestindo?” A atividade se resume apenas a perguntas e respostas centradas na intenção do autor e na decodificação do texto, comportando-se como um questionário.

O exercício da figura 1 é composto por 04 (quatro) questões. Em todas as questões é preciso retirar do próprio texto informações para, dessa forma, construir o sentido. É válido salientar que o texto não deve ser visto como uma caixa de onde são retiradas todas as informações. Sua leitura e compreensão são atividades dialógicas, levando em consideração sempre o contexto social, histórico e cultural no qual estão inseridos todos os participantes (autor-texto-leitor). Na 2ª questão, o aluno deve identificar a qual país pertencem as palavras que aparecem na tira. Com essa questão puramente decodificadora, a atividade não proporciona uma situação favorável para a abordagem sobre temáticas como a globalização e relações internacionais entre as culturas ocidentais e orientais, o que, de fato, a tira objetiva em sua crítica com a personagem Mafalda. Levando em consideração o que foi afirmado acima de que as atividades de compreensão textual devem levar o aluno à reflexão crítica, o LD não contribui nem um pouco para a formação de um leitor/falante crítico.

Ainda na 2ª questão é pedido para que os alunos reúnam-se entre si para conversarem sobre o texto. O LD não guia o aluno para o debate sobre os inúmeros temas que poderiam ser discutidos, mas pede para que haja uma conversa, gênero da oralidade com propósitos sociocomunicativos totalmente diferentes do gênero debate. Logo em seguida, na alternativa (b) da questão em análise, os alunos devem identificar se as palavras em japonês formam frases com sentido. Não há, em nenhum espaço da atividade, ferramentas para que os alunos possam realizar a atividade com êxito. Levando em consideração a infraestrutura que as instituições do ensino público estão inseridas, o aluno não conseguirá realizar a atividade de tradução em sala, e, é provável, que nem em casa consiga também, devido à situação socioeconômica de grande parte dos alunos do ensino público. Tem-se, mais uma vez, uma tentativa mal sucedida de promover a compreensão do texto com base apenas no código e em frases soltas fora do contexto de produção.

Na questão, há um exemplo explícito de que a noção de língua e leitura adotada pelo LD é baseada nas teorias do paradigma da codificação. Para Luiz A. Marcuschi (2008) há dois paradigmas de compreensão: para o primeiro, compreender e decodificar; para o segundo, é inferir. A alternativa (b) da questão número 04 (quatro) sugere ao aluno que faça uma dedução do que a personagem japonesa poderia ter pensado a respeito de Mafalda, sem levar em consideração a crítica social que a tirinha faz a respeito da relação do Ocidente com o Oriente. O texto é um todo significativo, constituído por elementos que estabelecem a textualidade. Para que um texto seja coerente, é necessário também levar em conta a sua situacionalidade. As questões propostas

pelo LD não levam em consideração todos os elementos de textualidade da tirinha, focando apenas na estrutura, na forma, no código.

É indiscutível a superficialidade com que a tira é tratada. Com questões bastante objetivas, seguindo a lógica do paradigma de codificação, a atividade não guia o aluno para um aprofundamento da compreensão do texto. O texto, no exercício, é apenas um pretexto para a conceituação do conteúdo que vem logo a seguir (linguagem verbal e não-verbal).

As últimas perguntas seguem na mesma linha das anteriores. O exercício não parece uma atividade de compreensão textual, mas sim um questionário em que o aluno simplesmente poderia responder com sim ou não. Perguntar o que o aluno “acha” sobre alguma coisa não é o mesmo de fazê-lo refletir. Apenas levar em consideração o que o texto como uma caixa contendo todas as respostas possíveis para a construção de sentido é impossibilitar o aluno de desenvolver a sua competência leitora. Compreender textos é uma atividade que perpassa todas as atividades humanas, tanto sociais quanto individuais. De acordo com a BNCC (2017), o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental deve promover a compreensão das linguagens como “construção humana, histórica e social” (p.61). Portanto, o aluno deve ser não apenas um leitor, mas um produtor, entender e ser entendido.

No que tange às últimas perguntas, o livro pede para que seja feita uma inferência sobre a imaginação da personagem. Obviamente, se o exercício tivesse dado pistas sobre o tema principal que a tirinha aborda, a questão não seria tão problemática. É perceptível que o professor deverá guiar a reflexão a respeito da temática, se for viável e se assim o queira, porque, segundo Regina Lúcia Péret dell'Isola mestre em língua portuguesa e doutora em estudos linguísticos, “é importante que esse material ofereça plenas condições para um trabalho eficiente que leve ao desenvolvimento de habilidades que envolvam leitura, escrita, audição e oralidade” (2013, p.21), mas se assim não for, o papel do professor em ser sensível a essa falta é de grande importância para contornar esse problema, essa carência, já que falta de pistas que serviriam de orientação torna o exercício incompleto. Nem toda atividade é realizada em sala de aula. Caso o aluno realize-o em casa, não conseguirá concluir a atividade de forma exitosa.

Perguntar a opinião do aluno não é o mesmo de fazê-lo pensar criticamente, como dito acima. O LD serve como ponte para levantar debates. A tirinha de Mafalda serviu como ponte apenas para conceituar o conteúdo sobre linguagem verbal e não verbal. Retirar do texto o seu contexto de produção é semelhante à destituição de sua história e de sua função social. É sabido que as escolas ainda centralizam a gramática (código) no ensino de língua portuguesa, e assim o

fazem com o texto. Luiz A. Marcuschi (2008) afirma que o texto é um evento comunicativo, e não deve ser tratado como um “container onde se entra para pegar coisas” (p. 241-242). A natureza plástica do texto faz com que o seu sentido esteja sempre em movimento. O autor ainda afirma que a compreensão é uma aventura. A tirinha do exercício analisado poderia gerar diversas compreensões diferentes, pois os alunos são indivíduos com percepções diferentes sobre o mundo. Tratar a compreensão textual de um texto apenas como uma ficha com perguntas superficiais tal qual um questionário é ignorar a importância da formação da competência leitora dos alunos.

Retomando o que foi dito anteriormente, há três práticas a serem observadas no ensino de língua materna: a prática da leitura de texto, a prática da produção de texto e a prática da análise linguística. Na última questão, é possível perceber a tentativa de uma análise linguística mal sucedida. Ao enfatizar que o humor, leia-se crítica, da tirinha encontra-se no último quadrinho, quando Mafalda diz: “e depois ficam falando de maior compreensão entre Oriente e Ocidente!”, o LD não aproveita a possibilidade de realizar uma análise sobre os itens lexicais que são responsáveis pelo sentido sugerido pela tirinha. Para além de compreensão linguística, o tema principal são as relações políticas entre os dois polos, podendo ser aprofundado as tensões entre a divisão tanto geográfica quanto política. Não há pistas para que essa reflexão seja feita.

A compreensão é um trabalho não isolado, mas compartilhado, realizado em conjunto, assim como apresenta Luiz A. Marcuschi (2008), portanto, é por meio da escola e das ferramentas disponibilizadas por ela que os alunos devem trabalhar e desenvolver sua cognição. O gênero textual também deve ser levado em consideração no processo de compreensão. Todo gênero possui seus próprios propósitos sociocomunicativos, e a tirinha é um deles. Todo leitor/falante tem acesso às tirinhas tanto em jornais, revistas, redes sociais, etc. É um gênero social que está presente em nossas práticas discursivas e que levanta discussões a respeito de várias temáticas. No LD, a tira de Mafalda poderia ser uma excelente ferramenta para que os alunos pudessem mobilizar seus conhecimentos prévios, construir novos sentidos e agregar novos conhecimentos, porém, não ocorreu o esperado.

Vemos o próximo exemplo:

Figura 2 – Tira de Laerte
Leia a tira a seguir, de Laerte, e responda às questões 2 e 3.



2. O homem da tira chega à conclusão de que, na vida, tudo é informação.
 - a) O que provavelmente aconteceu com ele no 2º quadrinho?
 - b) Explique o humor que existe no último quadrinho.
3. Nessa tira, há elementos pertencentes a mais de um código.
 - a) Que códigos verbais estão representados na tira?
 - b) A que código pertence o sinal apontado pela mulher?

Fonte: LAERTE. Data e local desconhecido

No exercício de compreensão da figura 02, a tirinha de Laerte é utilizada como o texto que deve ser interpretado. A tira é uma crítica existencialista sobre a vida na era digital, onde tudo é informação. Como tudo que é produzido pelo ser humano é informação, e, sobretudo, é linguagem, o texto traz uma reflexão acerca da condição humana e da vida em sociedade. No segundo quadrinho, a expectativa do leitor é quebrada, pois, o personagem principal, ao refletir sobre a existência humana, sofre um acidente, porque não prestou atenção na placa “pare”.

A tirinha, assim como no exercício anterior, está dialogando com o conteúdo trabalhado no capítulo (linguagem verbal e não verbal). Portanto, ela promove uma reflexão sobre o código, a própria língua e os textos que fazem parte do dia a dia do falante e que estão carregados não apenas de informação, mas de significado.

Após a leitura do texto, o aluno deverá responder 02 (duas) questões. Mais uma vez, o LD pede para que o aluno retire apenas conteúdos que estão presentes no texto com a seguinte pergunta: o que provavelmente aconteceu com ele no 2º quadrinho? É importante frisar que a compreensão é um processo constitutivo. O texto não carrega em si todo o significado, é preciso que haja uma colaboração entre os outros participantes (autor/falante-leitor/ouvinte). Sem a participação desses três, a construção de sentido pode ser prejudicada. A segunda alternativa (b) da questão pede para que o aluno explique o humor da tirinha, sem dar quaisquer pistas para que isso seja feito.

Na segunda questão, as perguntas ficam restritas ao código. O próprio descritor do referido item refere-se ao código: “Nessa tira, há elementos pertencentes a mais de um código”. Na alternativa (a), é perguntado: que códigos verbais estão representados na tira? Na alternativa (b), a pergunta: A que código pertence o sinal apontado pela mulher? O aluno deverá, novamente, identificar e retirar as informações no texto, tendo a sua capacidade cognitiva enquanto falante/escritor e leitor/ouvinte totalmente ignorada pelo LD, que não promove em nenhuma das atividades a reflexão sobre o funcionamento da linguagem e seus inúmeros usos. Desta forma, percebemos o LD condicionando o estudante a decodificar, copiar, buscar palavras, não a pensar, tentar compreender, refletir...

Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 3 – Tira de Adão Iturrusgarai

Leia a tira a seguir, de Adão Iturrusgarai, para responder às questões 1 e 2.



1. A personagem está tentando abrir a porta e não consegue. Observe a placa afixada na porta.
 - a) A que língua pertence a palavra *push*? O que ela significa?
 - b) Conclua: Por que a personagem não consegue abrir a porta?
 - c) Por que a personagem faz confusão com a palavra *push*?
2. A personagem sabe que a palavra *push* não pertence à língua portuguesa? Por quê?
3. Em nosso país, é comum irmos a *shoppings* e encontrarmos lojas com cartazes e faixas com inscrições como *sale* ou *off* para indicar liquidação. Também ouvimos pessoas ligadas à informática dizerem *deletar* em vez de *apagar*, ou *fazer um download* em vez de *baixar um arquivo*. O que você acha disso? Você acha correto empregarmos termos de outras línguas quando não há necessidade?

Fonte: FOLHA DE S. PAULO, 2003, p. 30

No exercício de número 03, o mesmo problema acontece assim como nos outros. O humor da tira é provocado pela semelhança fonética entre as palavras “push” e “puxe” (comportando-se, inclusive como palavras homônimas), sendo a primeira de origem inglesa, e a segunda, do português brasileiro. Nesse exercício, o aluno deve mobilizar seus conhecimentos tanto fonéticos, fonológicos quanto morfosintáticos para construir o sentido, assim como qualquer texto tanto na escola quanto fora dela. No que se refere ao exercício, a compreensão do texto será bem sucedida

caso o aluno reflita sobre a relação do humor da tira com a estrutura da língua. Mesmo se tratando de uma questão que requer tais conhecimentos, a compreensão não deve limitar-se apenas a isso, pois o contexto de produção também precisa ser levado em consideração. Por mais que o capítulo esteja tratando de linguagem verbal e não verbal, tratar textos não verbais como apenas centrados no código/signo é destituir todo o funcionamento dos usos da língua.

O texto, além de ser um evento comunicativo, também é um processo. O seu significado pode ser mudado a depender dos contextos, tanto comunicativos quanto sócio-históricos e culturais. A compreensão também é uma atividade que precisa ser promovida e treinada. O texto está aberto às muitas possibilidades de interpretação, porém, nem toda interpretação é válida, pois existem limites nesse processo. Luiz A. Marcuschi (1994; 2008) apresenta 05 (cinco) maneiras de ler (interpretar/compreender) um texto, intitulando-as de horizontes. Os horizontes de compreensão são: falta de horizonte, horizonte mínimo, horizonte máximo, horizonte problemático e horizonte indevido. A atividade de compreensão textual nos exercícios baseia-se no nível de leitura na qual o aluno apenas retira informações objetivas do texto, caracterizando-se pela falta de horizonte. Em relação à falta de horizonte, o autor continua a mencionar que neste caso, o autor é tido como soberano, e os sentidos possíveis foram por ele inscritos no interior do texto“ (1996, p.75). O LD deve promover exercícios de compreensão que permitam aos alunos trabalharem as atividades inferenciais. É preciso que eles mobilizem os conhecimentos factuais (enciclopédicos), sobre o funcionamento da língua em diferentes contextos de usos e a sua estrutura.

As questões do exercício 03 seguem o paradigma de codificação assim como os exercícios anteriores. As perguntas da 1ª questão são:

- a) A que língua pertence a palavra *push*? O que ela significa?
- b) Conclua: Por que a personagem não consegue abrir a porta?
- c) Por que a personagem faz confusão com a palavra *push*?

Essas perguntas seriam bastante produtivas caso fossem mais bem elaboradas e promovessem uma reflexão sobre a língua em uso no contexto proposto pela tira. Porém, acontece o contrário: comportam-se como questionário.

Por fim, as 02 (duas) últimas questões permanecem pedindo para os alunos decodificarem o texto, traduzindo as palavras de origem inglesa. Na última questão, é pedido para que o aluno faça um julgamento de valor: “Você acha correto empregarmos termos de outras línguas quando não há necessidade?”. A pergunta é bastante problemática e preconceituosa, pois induz o aluno a

colocar-se como juiz para deliberar o que seja certo ou errado no uso da língua e em relação ao contato e empréstimos linguísticos.

Sendo a compreensão um processo que deve ser trabalhado para a formação de discentes que tenham domínio sobre os diversos usos da língua e que saibam compreender textos em situações comunicativas, é necessário que os materiais didáticos estejam alinhados com essa perspectiva. O exercício analisado mostrou-se insuficiente e incapaz de desenvolver a competência leitora dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, verificamos como as atividades que envolvem tirinhas são apresentadas e organizadas. Marcuschi (2001, p.46) nos deixa a seguinte indagação: “Quais as habilidades desenvolvidas nos LDP [livro didático de português]?”. Respondemos tais questões com nossas pesquisas e com o nosso objeto de estudo (exercícios de compreensão de tirinhas), já que os exercícios propostos analisados no LD não se mostraram eficazes para o aprendizado por não promoverem a capacidade leitora e crítica dos alunos, resumindo-se apenas em atividades de decodificação, o que prejudica na formação discente, ao limitar a compreensão e interpretação de um texto na retirada de informações, deixando as inferências à parte.

A pesquisa nos mostrou que, enquanto professores, devemos explorar o gênero para além do que é proposto pelo LD, porque ele funciona como um suporte, não como uma lei de ensino e aprendizagem engessado que não possa ser trabalhado de várias maneiras. A tira, assim como qualquer outro gênero textual, deve promover a reflexão crítica dos alunos, sendo este o objetivo principal do processo de compreensão. Ao trabalharmos com o texto em sala de aula, é necessário mediar o processo de se tornarem usuários produtivos da Língua Portuguesa para que se formem leitores capacitados em compreender, de fato, o que leem e, também, serem aptos a produzir textos compreensíveis em qualquer situação e contexto de uso.

Vimos, nas atividades analisadas, algumas fragilidades na parte da elaboração dos exercícios da parte dos autores do LD no que se refere ao tratamento da compreensão de textos. Infelizmente, cabe ao docente preencher certas lacunas, já que deve também, como professor de português, formar leitores/ouvintes capacitados criticamente.

Em suma, os exercícios de compreensão de tirinhas devem ser mais bem elaborados para que sejam bem sucedidos na promoção de uma formação crítica e reflexiva de alunos que saibam utilizar a língua materna em diversas situações comunicativas.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad.: J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acessado em 31 de jul. 2020

CARVALHO, R. S. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: construindo a competência leitora**. In: LEON, I. O. R. et al. (orgs.). Formação continuada para professores da educação básica: contribuições para a prática docente. Alfenas: Unifal, 2011.

_____. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**. São Paulo: Parábola, 2018.

CEREJA, R. W; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 6. ano: língua portuguesa. 7ªed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 2ªed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GOMES-SANTOS, et al. **A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino**. In: BENTES, A. C. e LEITE, M. Q. Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010 (315-353).

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15ªed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, I. **A coerência textual**. 9ªed. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ªed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto**. In: Regina Zilberman (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. P. Alegre, Mercado Aberto, p. 51-62.

MARCUSCHI, L. A. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino da língua?** Em Aberto, Brasília. 1996. Ano 16, (69)

_____. **Compreensão de texto: algumas reflexões**. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. (46-59).

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.



POTTS, John. **Leitura e leituras nos ensinos primário e secundário.** Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

SILVA, E. T. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: cortez, 2005.

CAPÍTULO 19

DESAFIOS DA PROFISSÃO DE ORIENTADOR EDUCACIONAL E SUPERVISOR ESCOLAR

Bruna Grazielle Correa Machado
Jackeline de Araujo Barreto Pessanha
Ronia Carla de Oliveira Lima Potente

RESUMO

Uma das funções do profissional de orientação e supervisão num contexto mais amplo é fomentar todas as formas de desenvolvimento cognitivo em seus alunos além dos desafios que ambas as profissões impõem ao pedagogo no seu cotidiano atuando em instituições de ensino. Por conta disso, ele deve ser sensível às necessidades de seus alunos e num trabalho conjunto com outros profissionais como professores procurar a melhor forma possível de promover um ensino de qualidade. O objetivo principal deste artigo é refletir sobre a atuação do profissional de pedagogia na orientação e na supervisão pedagógica. Dentre os objetivos específicos, falar dos desafios da profissão; descrever a atuação destes; falar sobre o papel desses dois profissionais num contexto de aprendizagem e superação de dificuldades. A importância do tema diz respeito ao papel relevante que tanto o orientador quanto o supervisor escolar têm frente ao processo de ensino e aprendizagem e os desafios que essa situação lhes impõe. Cabe a estes profissionais ter sensibilidade para interpretar as necessidades e as dificuldades de aprendizagem dos alunos; conceber uma orientação adequada a eles e aos seus pais ou responsáveis além de realizar um trabalho docente em conjunto com o professor para de fato promover um ensino de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão pedagógica; Orientação educacional; Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A escola desde seus primórdios constitui um espaço privilegiado para a formação e o aprimoramento e habilidades do ser humano, um lugar de aquisição de conhecimentos e de troca de experiências. É um lugar onde diversos profissionais atuam com a missão de promover a aprendizagem, formação para a cidadania, construção do caráter e da personalidade.

Dentre esses profissionais estão o orientador e o supervisor pedagógico que neste trabalho realiza-se uma reflexão sobre a atuação desses dois profissionais no contexto educacional assim como os desdobramentos e novas vertentes que estas duas profissões assumiram nos dias atuais.

O objetivo principal deste artigo é refletir sobre a atuação do profissional de pedagogia na orientação e na supervisão pedagógica. Dentre os objetivos específicos, falar dos desafios da profissão; descrever a atuação destes; falar sobre o papel desses dois profissionais num contexto de aprendizagem e superação de dificuldades.

A importância do tema diz respeito ao papel relevante que tanto o orientador quanto o supervisor escolar têm frente ao processo de ensino e aprendizagem e os desafios que essa situação lhes impõem. Cabe a estes profissionais ter sensibilidade para interpretar as necessidades e as dificuldades de aprendizagem dos alunos; conceber uma orientação adequada a eles e aos seus pais ou responsáveis além de realizar um trabalho docente em conjunto com o professor para de fato promover um ensino de qualidade.

A metodologia utilizada para este trabalho é a revisão de literatura com consulta a obras, publicações, artigos e sites de internet para garantir o devido embasamento bibliográfico ao tema proposto.

SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO EM PEDAGOGIA (O ORIENTADOR E O SUPERVISOR)

As principais qualidades ou como no meio profissional prefere-se chamar, credenciais para o sucesso são a dedicação ao estudo, ao aprimoramento, leitura e principalmente o enfrentamento dos desafios cotidianos, além é claro, do dinamismo constituem os requisitos fundamentais do pedagogo. Educação nos tempos atuais implica numa conjuntura de questões envolvendo família, escola, alunos, professor, funcionários e num contexto participativo, a própria comunidade.

Mais que isso: educação constitui a mola propulsora do sucesso e do desenvolvimento humano nas mais variadas dimensões, sejam elas intelectuais, profissionais, artísticos, tecnológico, espiritual, comunitário e cultural. Ao profissional de educação que demonstra ter um profundo conhecimento em relação à bagagem histórica e cultural é o aspecto crucial para que, inserido no dinamismo diário, faça com que o trabalho realizado pelo pedagogo seja condizente com as demandas e expectativas de seus alunos.

Cuidar de empreender o desenraizamento histórico, principalmente de aspectos tradicionais ultrapassados e ineficientes no sentido literal da palavra pedagogo ou mesmo pedagogia implica, verdadeiramente, em regressar no tempo para conhecer a história da educação, mas avançando sempre com olhos para o futuro.

A educação desde os primórdios da civilização constituía basicamente em prática, que desde os primeiros rituais de iniciação estes eram transmitidos de geração em geração. Ainda assim explicado pelo fato de que o próprio pensamento pedagógico por si só, irá aparecer enquanto “reflexão a respeito da prática educacional, como uma necessidade de sistematizá-la e também organizá-la em função de determinados fins e objetivos” (GADOTTI, 2002, p. 21).

Com base nisso, a educação assim como a formação do pedagogo experimenta uma série de desdobramentos e reviravoltas históricas bastante diferentes em cada sociedade e também em suas respectivas culturas.

Desde as primeiras comunidades primitivas humanas, a educação constituía uma responsabilidade coletiva, ou seja, todos os membros de um clã eram responsáveis por ensinar. Naquela época, o objetivo primordial era o ensinamento para a sobrevivência e para as necessidades da vida naquelas condições, ou seja, a caça, defesa pessoal e coletiva, pesca, etc.

Os agrupamentos ou aldeias constituíam a própria escola e escola por assim dizer era a própria aldeia. Esse aspecto aprimorou-se de fato e tornou mais evidente o papel do pedagogo a partir da civilização grega que passou a ressignificar o pedagogo de forma mais clara. Pedagogo, a princípio se tratava do preceptor, escravo encarregado de “conduzir as crianças à cultura, à escola e aos rituais de iniciação”.

Com relação à pedagogia, esta tinha um significado de “direção de crianças, educação, cuidado, artifício de cuidar”. A escola emerge como uma entidade oficialmente “instituída” e a partir do surgimento do que se compreendia por sociedade de classes, implicando na divisão social do trabalho, da propriedade privada e do Estado onde se infere que cada indivíduo tinha seu papel definido nesta concepção social (GADOTTI, 2002, p. 23).

A partir daí o pedagogo adquire um papel fundamental para o desenvolvimento da sociedade, o aperfeiçoamento coletivo e a formação intelectual de cada pessoa, assim como de toda a coletividade.

Em relação ao contexto histórico do pedagogo na situação de orientador educacional e supervisor escolar remonta a pelo menos um século de história.

Dentre os precursores no papel de aconselhamento, orientação e assessoria pedagógica, encontra-se o norte-americano Frank Parsons. No ano de 1908, Frank lecionava na cidade de Boston, nos Estados Unidos, onde foram galgados os primeiros passos para a formação da orientação educacional de alunos, uma concepção formada “fora dos sistemas educativos formais” (GRINSPUN, 2001, p. 17).

Não passou muito tempo e, assim como acontecia em diversos países, aqui no Brasil implantou-se a profissão do trabalho de orientação educacional. O pedagogo relaciona-se diretamente tanto à orientação educacional quanto à supervisão educacional e gradativamente, estes profissionais experimentaram o desafio de refletir e expandir seu campo de atuação no contexto educacional.

Dentre os requisitos fundamentais para a profissão, mostrava-se além da especialização ou da experiência, a aptidão e a inclinação para o aconselhamento acadêmico, seleção e também orientação profissional. No início do século XX, o governo brasileiro manifestou grande interesse em tornar a educação mais acessível a toda população. Era necessário de qualquer forma, ‘abafar os descontentamentos’ a partir de uma profunda crise que se instaurou no âmbito social e político no país, e, a forma que parecia mais recomendada para superar essa crise era viabilizar a escolarização e a ascensão social para todos.

A partir da década de 30, por meio do “Manifesto dos Pioneiros”, cuidou-se de selar um acontecimento histórico importante na educação nacional que foi a implantação tanto da orientação quanto da supervisão pedagógica no contexto educacional.

Surgiu a partir daí intensos questionamentos em relação aos princípios e procedimentos educacionais da época, fomentando principalmente a luta por uma educação integral do indivíduo. Posteriormente, dois anos após esses fatos, a Associação Brasileira de Educação, passou a oferecer o “curso de extensão sobre a orientação educacional. Entretanto, existiam ainda muitas indefinições com relação ao papel da orientação educacional assim como de seus profissionais.

Indagava-se qual papel estes profissionais deveriam desempenhar nas instituições de ensino? Foi então que no ano de 1942 a partir da regulamentação da orientação educacional por meio das “Leis Orgânicas do Ensino Industrial”, que o pedagogo na condição de orientador educacional passou a ser compreendido enquanto o ‘ajustador’ de cada aluno em particular à escola, à família e também à sociedade (GRINSPUN, 2001, p. 21).

Em meados do século XX, no ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio a consolidar até basicamente a década de 90, mais precisamente em 1996, a legitimação da orientação educacional no contexto do espaço escolar, de forma mais específica voltada para cursos conhecidos como primário e secundário.

As principais funções exercidas pelo profissional de orientação educacional implicam em:

- a) Informar aos alunos sobre as oportunidades profissionais provenientes a partir do sucesso em seus estudos;
- b) Cuidar da condução de forma individual de cada aluno no processo de discernimento e também de escolha profissional;
- c) Achejar-se do aluno e sua história pessoal para que, através desta aproximação, pudesse conhecê-lo melhor, e ajudá-lo. (GRINSPUN, 2001, p. 26).

É importante destacar que processo semelhante também ocorreu com a profissão de supervisor escolar.

Previamente a aprovação da mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir de dezembro de 1996, milhares de reflexões e iniciativas buscando um novo rumo para a educação no século XXI surgiram. Nesse sentido

Um professor destituído de pesquisa, incapaz de elaboração própria é figura ultrapassada, uma espécie de sobra que reproduz sobras. Uma instituição (...) que não sinaliza, desenha e provoca o futuro, encalhou no passado (DEMO, 1994, p.27-28).

Inferese a partir dessa afirmação anterior, que em se tratando de educação, a ousadia terá que ser um sonho contínuo que nunca pode terminar. E dentre estas a capacidade de prever o futuro deve constituir uma delas.

Se no início da civilização humana, o pedagogo diferenciava-se pela responsabilidade de conduzir os menores à cultura e à escolaridade, questiona-se então qual deve ser a função dele nos dias atuais? Frente ao dia-a-dia educacional, ao contexto cultural do país e também em relação a legislação educacional vigente atualmente, enveredar-se por caminhos alternativos evidencia a sabedoria.

Trata-se de construir uma legítima identidade em termos institucionais e tal fato se explica uma vez que hodiernamente, o profissional pedagogo revestido de seu papel de orientador educacional e supervisor escolar, desenvolve na escola um trabalho de gestão de todas as atividades acadêmicas, vivência familiar, escolar e social em relação aos seus alunos.

Em outras palavras, segundo Mezomo (1994, p. 30) “é ele, antes de tudo, o ‘mediador’ junto aos demais protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade”.

Implica em um contexto profissional de muito trabalho que requer um planejamento, administração e principalmente promover a articulação de atividades cotidianas na realidade educacional. Mais do que em qualquer outro período, a questão envolvendo pedagogo vem ressoando nas reflexões dos principais pensadores e educadores contemporâneos.

Segundo Morin (2000, p. 98) “educar implica na compreensão da matemática ou uma disciplina determinada trata-se de uma coisa; educar para a compreensão humana trata-se de outra questão”.

Perceber os princípios e principalmente as lacunas do conhecimento, refletir sobre a fragilidade da condição humana, e principalmente conscientizar-se da necessidade de sensibilizar-se pela preservação do planeta terra, procurar enfrentar as incertezas, compreender e aceitar as diferenças culturais lançando as sementes para a remodelação de uma nova ética do gênero humano estão entre as principais missões que o educador contemporâneo precisa entender.

Na opinião de Freire (2000, p. 73), verifica-se que “o professor autoritário, [...] o mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, (...) frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca”. Com isso, a possibilidade de estar autoavaliando-se e transformando-se de modo a investir sua dedicação no cultivo da ‘amorosidade’ é o que ‘faz’ a grande diferença. Trata-se do que de fato forma e suscita crescimento e constitui o grande ‘segredo’ de uma instituição de ensino quando comparada com as demais.

São por esses motivos que o profissional pedagogo costuma ser preterido fazendo a diferença em relação aos demais que constituem o corpo docente de uma mesma escola. Na opinião de Delors (1999, p. 52), verifica-se que “a educação não pode contentar-se com reunir pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?”.

Por isso, em relação à formação do pedagogo não se mostram necessárias proferir mais apologias com relação ao horizonte vislumbrado pela educação e o que ela ganhou a partir do século XXI. A realização de diálogo e a atuação harmônica com outras profissões dentro do contexto escolar, é requisito para que o trabalho de orientação educacional e de supervisão escolar sejam satisfatórios e de sucesso tanto dentro quanto fora da escola, mas principalmente em relação ao respeito à solidariedade e ao espírito cívico.

O PAPEL DO PEDAGOGO NOS DIAS ATUAIS

Como visto nas páginas iniciais deste trabalho, a Pedagogia constitui prática antiga, remontando aos primórdios da civilização, quando era necessário que alguém assumisse a liderança e realizasse a transmissão sobre o que era aprendido e de conhecimento de todos para um outro grupo (geralmente a nova geração) de pessoas, o que ensejou a transformação revolucionária que perdura até os dias de hoje.

Portanto, a pedagogia relaciona-se com a aprendizagem. Compreende-se a pedagogia como um aspecto fundamental e excepcional que acontece na vida da pessoa, constituindo-se um processo contínuo de conhecimento e de aprendizado que pode acontecer de variadas maneiras, sendo ela formal nas instituições com o objetivo de produzir conhecimento, ou ainda, informal, se sucedendo nos mais diversos lugares onde a pessoa se encontrar.

A pedagogia nasce como forma de condução do processo de ensino aprendizagem tanto de modo formal quanto informalmente, mas destacando em sua área de atuação enquanto pedagogo inserido no contexto escolar sob a condição de orientador e supervisor. Entretanto, é importante dizer que o pedagogo não está atrelado e condicionado tão somente ao trabalho dentro de uma

escola onde se precipita a sua principal área de atuação, mas pode exercer sua profissão também em situações específicas, desde que sejam respeitadas as peculiaridades de empresas, órgãos públicos, partidos, movimentos sociais, hospitais, órgãos culturais, etc.

Nas palavras de Saviani (1985, p. 28), denota-se que “diante da especificidade das diferentes modalidades de ação pedagógica”, cumpre ao profissional de pedagogia crescer e transformar-se segundo as necessidades que a sociedade contemporânea e o mundo globalizado que parte do advento de tecnologia e inovação vem tomando conta de todos os segmentos profissionais de forma rápida e assustadora, implicando na necessidade de aprimorar-se através dos estudos, da especialização para se adequar a esta nova realidade educacional e social.

Segundo preleciona Libâneo (2000, p. 19), “ocorrem ações pedagógicas não apenas na família, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais, e outros grupos humanos organizados, em instituições não escolares”.

Ainda Libâneo, destaca “a importância do profissional de pedagogia nas mais diversas atividades tanto dentro quanto fora das instituições de ensino”, uma vez que seu papel primordial se tornou mais complexo e abrangente e, por vezes, fazendo dele frequentemente disperso.

Nos dias de hoje, a atuação do pedagogo cresceu e diversificou-se de tal forma que se encontra pedagogos atuando até mesmo no meio corporativo atuando em empresas como orientadores e supervisores cujo foco de sua atuação é a formação contínua dos colaboradores assim como melhoria no desempenho e produtividade; atua também no Poder Público, nos órgãos governamentais a frente de atividades de agente de saúde, assistência social e programas informativos.

Outra vertente da pedagogia que também vem ganhando espaço é a pedagogia hospitalar, que cuida de ajuda no desenvolvimento e formação de crianças que estão passando por tratamento médico por longos períodos de forma a não prejudicar nem seu tratamento e nem sua aprendizagem.

Dessa forma, verifica-se que a atuação do profissional de pedagogia sob a condição de orientador ou supervisor educacional, extrapola as técnicas de ensino e também as metodologias dando novas nuances a uma profissão que até pouco tempo era vista como “tradicional” ou “imutável”.

O papel do orientador educacional atuando em conjunto com o professor está na promoção do resgate, dos valores culturais, morais, éticos e também no objetivo de formar cidadãos críticos, reflexivos que serão numa sociedade futura os verdadeiros agentes geradores de transformação

viabilizando o progresso e a reestruturação até mesmo da própria civilização e da condição humana. Conforme se denota das explicações de Libâneo (2000, p. 150), “numa concepção emancipatória, já que prepararia os indivíduos para participar na reestruturação da própria civilização tendo em vista o desenvolvimento de toda uma humanidade”.

Aqui no Brasil, mesmo tendo numa área de atuação bastante abrangente, compartilha-se variadas posições a respeito da pedagogia e segundo Libâneo (2000, p. 152), verifica-se uma justificativa sobre a razão pela qual a profissão de orientador e supervisor escolar caracteriza-se por altos e baixos, a saber.

A orientação/supervisão pedagógica hoje no Brasil, vive um grande paradoxo. Por um lado, ela está em alta na sociedade. Nos meios de comunicação, nos movimentos ecológicos, nas ONGS, e em alguns meios de profissionais, sindicais, políticos, assiste-se a redescoberta da “pedagogia”, a ponto de falar-se de uma sociedade pedagógica. Por outro lado, essas mesmas profissões estão em baixa em setores intelectuais e profissionais do meio educacional que assumem, frequentemente, uma atitude irônica ante o seu conteúdo e o próprio processo que ela representa (LIBÂNEO, 2000, p. 152).

Finalmente, cumpre ao orientador e ao supervisor pedagógico a condução dos indivíduos tanto em sua modalidade formal quanto informal, procurando continuamente conceber indivíduos críticos e revestidos de valores humanos no âmbito escolar ou ainda no contexto social, objetivando sempre o desenvolvimento em sua totalidade da pessoa.

Com isso, indaga-se o que se pode entender por uma atuação eficiente, levando-se em conta o papel do orientador e do supervisor pedagógico. Diversas iniciativas são realizadas nesse sentido, onde por meio do diálogo descobrem-se quais as necessidades dos alunos e de que forma isso pode ser trabalhado.

É uma tarefa que envolve todo o corpo docente pautado em preceitos pedagógicos e no que os professores relatam sendo que a partir daí, em conjunto, tanto orientador quanto supervisor escolar irão nortear o caminho a ser trilhado através da elaboração de um planejamento detalhado sobre a real situação que está se sucedendo.

Por meio da avaliação, esses profissionais têm uma dimensão mais clara do que está de fato acontecendo, as reais necessidades e o que de fato deve ser trabalhado com os alunos. É nesse riquíssimo contexto que está a verdadeira função desses profissionais uma vez que o papel do supervisor, mais especificamente está em direcionar o trabalho do professor, auxiliando-o na condução do conhecimento através de caminhos adequados para que efetivamente aconteça o processo de ensino e aprendizagem de uma forma satisfatória.

São processos que quando elaborados pelo profissional de orientação ou supervisão pedagógica, promovem importantes transformações na escola de uma forma geral, valorizando o

trabalho do professor, dando apoio técnico aos mesmos e motivando os alunos a superar desafios; também coordenadores pedagógicos irão trabalhar mais realizados dando uma importante contribuição para um processo educativo de qualidade.

OS PRINCIPAIS DESAFIOS IMPOSTOS AO ORIENTADOR E AO SUPERVISOR

Esses profissionais são imprescindíveis para o perfeito andamento tanto das atividades escolares quanto para o professor que atua diretamente com seus alunos. Entretanto, alguns obstáculos que são inerentes à sua área de atuação persistem no dia-a-dia escolar.

Tanto para o orientador quanto para o supervisor, cumpre não apenas as atividades que são parte do seu cotidiano profissional segundo previsão legal, mas também as que vão surgindo conforme se configuram as necessidades diárias, particularmente as dificuldades relacionadas ao aprendizado e a orientação por conta de conflitos de valores que os alunos muitas vezes já trazem de casa por conta de problemas familiares.

Outra questão importante diz respeito ao fato que o profissional que atua como orientador ou supervisor pedagógico cumpre dar contribuição também solucionar outras questões tais como a ausência e espaço físico adequado para estudos e reflexões com relação ao fazer pedagógico.

Segundo se infere em Cavagnari citado por Veiga (2001, p. 100), verifica-se que “muitos projetos especiais ficaram no papel tanto pela dificuldade em integrar os docentes como pela falta do estudo periódico”.

Ocorre que além das dificuldades em relação a tais limitações, destaca-se também uma evidente fragilidade em relação a conceitos teóricos uma vez que existe uma crença no meio educacional de que apenas os especialistas possuem conhecimento na esfera teórica e científica com relação à educação, e por conta disso seguem realizando uma prática tradicional, fragmentada e estagnada confrontando com o que se encontra registrado na Proposta Pedagógica.

Nesse caso, afirma Cavagnari que,

Há ainda em muitos casos, o reconhecimento pelos docentes de que a ciência da educação pertence aos pedagogos, fato que demonstra a visão fragmentada que ainda persiste no imaginário e na prática dos professores. O despreparo quanto aos fundamentos da educação, como também em relação às formas de representação e participação nas ações colegiadas, é um elemento que entrava uma gestão escolar baseada na autonomia (Cavagnari citado por Veiga 2001, p. 101).

Conforme se verifica, existe mais um obstáculo que necessariamente não se relaciona de forma direta com o professor, mas que impinge dificuldades para a realização do trabalho pedagógico diante deste profissional da educação que consiste na implantação de forma apressada e inconseqüente de novas políticas educacionais, segundo Gadotti citado por Veiga (2001, p. 102)

onde se preleciona que “esta realidade conduz ao enfraquecimento das propostas, uma vez que inovações exigem novas aprendizagens por parte de todos envolvidos e, assim, de tempo institucional, tempo escolar e tempo político”.

A partir daí, nota-se a existência de uma lacuna que deverá ser preenchida com relação ao orientador/supervisor – professor, tratando de uma lacuna que será encerrada apenas no instante em que houver uma valorização maior de ambos os profissionais e que a eles se deem os recursos adequados e necessários para que possa atuar de forma eficiente cada qual dentro de seu papel na educação contemporânea.

O fato é que educar implica-se num compromisso firmado entre o profissional orientador/supervisor com a sociedade. Não é algo recente que estes profissionais buscam dar respostas coerentes e adequadas pautadas em dedicação e muita cientificidade às diversas interpretações existentes do ‘mundo-escola’. Trata-se, pois, de uma espécie de alfabeto de desafios que se expressa enquanto forma de desdobramento das funções inerentes a esses dois profissionais na atualidade.

Na opinião de Assmann & Sung (2000, p. 86-95), “A ampliação da responsabilidade da escola em relação à formação do ser humano é um deles. A volatilidade e o vilipêndio dos costumes, dos valores é outro”.

O fato é que além do exercício dos papéis já convencionais e inerentes ao orientador/supervisor, verifica-se que a ele ainda é confiadas questões envolvendo a ética, sexualidade, afetividade, cidadania, consciência política e ecológica, drogas e suas conseqüências ético-morais.

Nesse caso, vê-se o tamanho do desafio pela frente e se pergunta o que deve ser feito em relação a um processo de diluição que se vê mais especificamente nos grandes centros, dos espaços de convivência e um por conseguinte anonimato das pessoas? Mais ainda, o que é possível inferir em relação à falência de grandes utopias que sempre tiraram a humanidade de sua zona de conforto e de seu comodismo? São algumas das importantes questões a serem respondidas pela educação na função do orientador e do supervisor pedagógico atuando em uma escola em sintonia com as preocupações e as demandas da sociedade atual, marcada pela tecnologia, pela informação e pela pressa em se transformar.

Em termos de Brasil, concebe-se que a escola que ainda insiste em negligenciar tais questões já está fora do contexto e do ensino de qualidade há muito tempo. Nesse sentido, Luck

(2001, p. 16) afirma que “há muito que transita por objetivos e metas que não mais atendem às necessidades formativas do ser humano de hoje”.

Verifica-se que a escola constitui um espaço de sonhos e ousadias e ser um profissional de educação implica em imbuir-se da inquietude que caracteriza as grandes lideranças e os empreendedores da humanidade (WILHELM, 1997).

Mais ainda, ser pedagogo implica em estar apaixonado e comprometido de corpo e alma pela causa da formação do ser humano. Isso porque apenas os apaixonados são ousados e criativos e acreditam de verdade em todo o potencial formativo de um trabalho conjunto, em equipe.

Sobre isso, afirma Alves,

Quem não ama o que faz dá pouco de si. Não se esforça. Bate cartão, cumpre protocolo. O amor move gestos e intenções, em qualquer profissão. Mais ainda naquelas em se lida diretamente com pessoas, que são diferentes de livros, armários, números.... Tem coisa pior do que ser chamado de 26? Ou 12? O amor é vital. No trabalho, na vida, em tudo. Ao ver o rosto encantado e feliz da pequena aluna sob o olhar atento e carinhoso da professora, quem há de negar a importância do amor na educação? (Alves, 2001, p.56).

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado com o uso de linguagem descritiva e por meio de Revisão Bibliográfica. Constitui-se de um artigo de Avaliação Formativa, pois foi possível revisar, avaliar e propor melhorias dentro do campo de conhecimento estudado. A pesquisa bibliográfica foi elaborada através de livros impressos, eletrônicos e tomando por base a abordagem descritiva das teorias.

A partir da leitura dos trabalhos relacionados ao tema e tendo como base a questão de pesquisa, este estudo toma como base a taxonomia apresentada por Vergara (2011) quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins, a pesquisa foi descritiva, com abordagem qualitativa. Vergara (2011) nos afirma que a abordagem qualitativo-descritiva expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno, podendo, inclusive, estabelecer correlações entre variáveis.

Quanto aos meios, a pesquisa foi bibliográfica. A pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de que o campo onde será feita a coleta de dados é a própria bibliografia sobre o tema ou objeto que se pretende investigar. (TOZONI-REIS, 2010, p.42). [...] “é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral” (VERGARA 2011, p. 48).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente artigo conclui-se que o trabalho orientador e supervisor é extremamente complexo e delicado ao mesmo tempo. Complexo porque a atuação desses profissionais é pautada em uma série de critérios e questões que devem levar em consideração no seu cotidiano profissional.

Delicado porque acima de tudo, afora o conhecimento técnico, científico e pedagógico, é importante que estes profissionais tenham sensibilidade uma vez que estão tratando com pessoas que tem sentimentos, necessidades, pontos de vista muitas vezes diversos da concepção considerada padrão para um aluno. A este se incumbe a tarefa de realizar um trabalho pedagógico conjunto com outros profissionais, tais como o professor que atuam no contexto da aprendizagem de modo a sanar dificuldades, superar obstáculos e estabelecer metas adequadas para se promover um ensino de qualidade.

Conclui-se também que nos dias atuais pautados por uma sociedade que evolui a passos largos, marcada pela influência da tecnologia e da informação de acesso rápido, tanto estes profissionais quanto a própria escola deve estar em sintonia com essa tendência de modo a preparar seus alunos para esse novo contexto que a sociedade contemporânea está vivendo: globalizada, tecnológica e exigindo cada vez mais qualificação e flexibilidade de atuação no mercado de trabalho para seus alunos.

REFERÊNCIAS:

ALVES, R. In: BENCINI, R. **10 motivos para ser professor**. Revista Nova Escola, nº 146, p.55-66, out. 2001.

ASSMANN, H.; SUNG, J. M. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: MENEZES, J. G. C. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001, p.322.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. Portugal: ASA, 1999.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2002.

GRINSPUN, M.P.S. Z. **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

____ (Org). **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo? Cortez, 2000.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 5. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MEZOMO, J.C. **Gestão de qualidade na escola: princípios básicos.** São Paulo: Terra, 1994.

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

SAVIANI, D. **Sentido da pedagogia e papel do pedagogo.** Revista da Associação Nacional de Educação. Ano 5. n:9, 1985.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Do projeto ao relatório de pesquisa.** In: PINHO, S. Z. (Org.). **Cadernos de formação: formação de professores. Educação, cultura e desenvolvimento.** v. 3. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** São Paulo: Papyrus, 2001.

VERGARA Sylvania Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2011. 96 p.

WILHELM, W. Aprendendo com os líderes do passado. In: DRUCKER, P. F. et al. **O líder do futuro: visões, estratégias e práticas para uma nova era.** 3. ed. São Paulo: Futura, 1997.

CAPÍTULO 20

CLiPE: EXPERIÊNCIA DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Jacqueline Rodrigues Cecchetto
Heitor Perrud Tardin

RESUMO

Este trabalho teve como foco o processo de desenvolvimento profissional no âmbito da profissionalidade docente. O contexto escolhido foi o Clube do Livro Prepara-Educa (CLiPE), representando uma iniciativa de professores de educação física (EF) a partir da literatura considerada essencial para o campo. Trata-se de um relato de experiência, que tomou como ponto de partida a orientação de práticas pedagógicas, tendo como base a reflexão crítica. Portanto, tem como objetivo analisar o processo de desenvolvimento profissional relacionado a conteúdo, práticas e saberes vinculados a EF. Opta-se pelo estudo exploratório sobre CLiPE composto por quatro pessoas (dois estudantes e dois professores), tendo como programa a leitura e discussão de obras clássicas sobre metodologia de ensino e abordagens pedagógicas. Na análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo. Desse processo de leitura, discussão e ressignificação da própria prática, os participantes passaram a selecionar dispositivos que permitissem uma melhor compreensão do fazer docente no cotidiano escolar de cada um. Concluiu-se que projetos que envolvam a criação do CLiPE ou similares podem contribuir para a constituição de pequenas comunidades que passam a trabalhar de forma cooperativa, ressignificando os saberes tácitos mobilizados, mas também identificando os saberes profissionais em processos de socialização.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Formação Continuada; Comunidade de Práticas; Desenvolvimento Profissional; Educação Física.

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF), principalmente em seu cenário escolar, é alvo de inúmeras polêmicas, problemáticas e pontos de vista (BORGES, 2005). No entanto, este contexto não é exclusividade dos dias atuais, remonta na verdade, desde sua efetivação como disciplina escolar, passando por diversas abordagens com diferentes meios e fins (BETTI, 2005).

No Brasil, a década de 1980 foi extremamente representativa no sentido de levar mudanças para a EF, seja em sua prática ou na própria literatura, principalmente para abordagens críticas, denunciando e expondo os pontos negativos relacionados ao tecnicismo e comportamentalismo fortemente exportadas para as quadras escolares (KUNZ, 1994). Neste sentido, Betti et al (2015) defendem que as mudanças políticas e sociais que ocorreram no contexto nacional nesta década influenciaram diretamente nas alterações sucedidas na EF, levando os professores e pesquisadores a enxergarem o potencial pedagógico através do movimento.

Portanto, antes destas mudanças, a EF passou por abordagens tecnicistas e reprodutivistas que buscavam, através do movimento corporal, atingir alguns objetivos, como, por exemplo, nas tendências Higienista e Militarista, onde respectivamente visavam promover um corpo rígido e forte para fins de saúde e militares (NEIRA, 2016).

Outra parte característica das aulas de Educação Física na escola até então é sua ligação com os esportes de alto rendimento, na qual a EF escolar é usada como base para formar atletas, tornando as aulas, muitas vezes, excludentes, não prazerosas e não significativas para uma boa parte dos alunos (BRACHT, 2014).

Neste cenário, as mudanças provenientes dos novos movimentos e percepções sobre como a EF deveria ser utilizada no contexto escolar proporcionaram uma gama de novas abordagens inspiradas nas teorias de crescimento e desenvolvimento humano (NEIRA, 2016). Entre estes podemos destacar a abordagem construtivista (FREIRE, 1989), desenvolvimentista (TANI et al, 1988), e saúde renovada (GUEDES, 1999). No entanto, mesmo representando uma evolução em relação às abordagens usadas anteriormente, estas citadas acima ainda não exploravam o potencial total da EF na escola (NEIRA, 2016).

A partir disto, surgiram as perspectivas crítico-superadora (SOARES et al, 1992), crítico-emancipatória (KUNZ, 1994), cultura corporal de movimento (BETTI, 1999). Com isso, a EF assumiu caráter mais pedagógico, visando contribuir diretamente para o desenvolvimento global dos alunos, utilizando o movimento como meio e não como fim (BRACHT, 2014).

Apesar de todos os esforços, o esporte abordado de forma superficial e tecnicista ainda se apresenta como predominante nas aulas de EF atualmente (TARDIN; ROMERO, 2020). Todo esse processo de mudanças e incertezas acarreta uma crise de identidade para a área da Educação Física escolar que perdura até hoje, promovendo polêmicas sobre a função e importância da EF nas escolas, sendo uma disciplina vista como recreação, momento para jogar futebol entre outras funções, além de gerar estereótipos sobre os professores, os quais muitas vezes são conhecidos como “professor rola bola” ou “organizadores de danças” (GARIGLIO, 2013).

Esse processo de crise de identidade promove, por consequência, dificuldades para estabelecer ligações diretas com as ideias veiculadas pelas abordagens da EF e na reflexão sobre sua própria prática (BORGES, 2005), o que acarretou o movimento do “rola-bola” nas aulas de EF escolar, no qual os professores, sem saber o que fazer ou como colocar as ideias veiculadas pelas abordagens em prática, fazem qualquer coisa ou perpetuam o movimento de esportivização e especialização tão criticado anteriormente pelas ideias progressistas de EF (DARIDO, 2012).

No aspecto educacional mais amplo, destaca-se o Movimento de Profissionalização Docente (MPD), que segundo Tardif (2014) se caracteriza como ações para valorizar a docência e elevar seu status para a profissão através de melhorias no processo formativo, em infraestrutura, financeiramente, entre outros pontos. Neste cenário, Gauthier e Tardif (2014) defendem que o sucesso da educação está intimamente ligado com a evolução do MPD, pois a profissionalização docente contribui diretamente em todos os níveis educacionais.

O processo formativo se torna um dos pilares centrais da educação, pois como aponta Nóvoa (2017) para uma profissão prosperar sua base formativa deve ser fértil e aberta às novidades desenvolvidas pelo campo científico. Portanto, a formação de professores foi alterada baseando-se nas novas propostas do movimento, valorizando a prática e o cotidiano docente, tanto para futuros professores como os já atuantes (SOUZA NETO; BORGES; AYOUB, 2021).

Neste contexto, a formação inicial se tornou importante para a profissão, mas a formação continuada também ganha destaque, sendo fonte de pesquisas e investimentos, tanto por parte governamental quanto por iniciativas dos próprios docentes em busca de aperfeiçoamento (IMBERNÓN, 2011).

Como aponta Ananias e Souza Neto (2020) a EF também foi fortemente influenciada por esse movimento, buscando uma formação mais ligada à prática e à cultura profissional. Este cenário de promoção da prática docente pode levar ao que Tardif (2014) chama de socialização de saberes, no qual professores e futuros professores se reúnem para compartilhar experiências e conhecimentos, não existindo um ambiente hierárquico, mas sim, de companheirismo e cumplicidade.

Nesta mesma direção destaca-se o trabalho de Cochran-Smith (2012), no qual a autora salienta a importância da “desprivatização de práticas”, ou seja, um ambiente propício para que os professores possam conversar sobre suas aulas, desde seu planejamento até execução e realizar o que autores como Wittorski (2014), Altet (2001), Smyth (1989) chamam de análise de práticas, ou trabalho reflexivo do professor (ORTIZ, 2003) sejam elas de sua autoria ou de seus pares.

Este contexto de colaboração e co-construção favorece a criação de grupos de professores, tanto os que são atuantes e experientes, quanto aqueles que estão em início de carreira e também os que ainda estão se formando, e exatamente nesse cenário o Clube do Livro Prepara Educação (CLiPE) foi pensado e realizado.

O CLiPE surge no início do ano de 2021, através da iniciativa de uma professora de Educação Básica e Ensino Superior e também estudante de pós-graduação, com a finalidade de

envolver colegas de área e futuros professores de Educação Física em uma discussão ampla sobre as abordagens pedagógicas relacionadas à Educação Física escolar, de forma a compreender como as diferentes abordagens podem influenciar as práticas docentes, através de encontros remotos e adesão voluntária dos participantes.

O presente estudo tem como objetivo relatar a experiência vivida durante a organização e participação no CLiPE no ano de 2021, perpassando pelos pontos essenciais do projeto e destacando suas contribuições para o cotidiano e prática dos participantes, analisando o processo de desenvolvimento profissional relacionado a conteúdo, práticas e saberes vinculados a EF.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório, de caráter qualitativo, sobre uma comunidade virtual e informal de práticas, cuja adesão foi voluntária, de Professores de Educação Física em formação - inicial e continuada. Poderiam entrar na comunidade virtual professores já formados e atuantes em redes de ensino, professores em formação, estudantes de graduação, professores sem atuação na educação básica, pesquisadores na área da Educação e Educação Física e pessoas interessadas em conhecer ou ampliar seus conhecimentos em relação à Educação Física escolar.

Fez-se o convite através do perfil de Instagram @prepara_educa. A partir de então, os interessados deveriam clicar no link na descrição no perfil e automaticamente entrar em um grupo no Telegram. Ao todo somaram-se nove participantes interessados, porém, nas reuniões, compareceram fielmente quatro, os quais são caracterizados na tabela a seguir:

Tabela 1: Participantes do CLiPE.

| PARTICIPANTE | SEXO | FORMAÇÃO | IDADE EM ANOS | TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ANOS | FASE DO CICLO DA CARREIRA DE PROFESSOR SEGUNDO HUBERMAN (2000) |
|--------------|------|--|---------------|---|--|
| P1 | F | Cursando 3º semestre em Licenciatura em EF, cursando Mestrado em Educação. | 35 | 0 | N/A |
| P2 | M | Cursando o 7º semestre em Licenciatura em EF. Aluno em situação de estágio supervisionado. | 20 | 0 | N/A |
| P3 | F | Licenciatura e Bacharelado em EF; Especialização em EF escolar; Mestrado em Ciências da Motricidade, cursando o Doutorado em Educação. | 35 | 14 | Experimentação/ Diversificação - Questionamento. |
| P4 | M | Licenciatura e Bacharelado em EF; Cursando Mestrado em Ciências do Movimento. | 24 | 2 | Entrada na carreira: sobrevivência e descoberta - estabilização. |

Fonte: próprios autores.

Foi enviada uma enquete através do telegram para a escolha do dia das reuniões. A maior parte dos participantes optou pelo horário de sábado às 16 horas. Fez-se então um cronograma de leituras semanal sobre a obra a ser discutida naquele mês e, no final do mesmo, a reunião com o coletivo foi realizada via Google Meet, para debate e troca de ideias e compreensões acerca da abordagem lida.

Os textos selecionados para leitura foram: “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” dos Professores Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun e José Elias de Proença; “Educação de Corpo Inteiro” do Professor João Batista Freire; “Metodologia do Ensino da Educação Física”, dos Professores Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht e “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”, de Elenor Kunz. As respectivas obras foram selecionadas devido a sua importância no cenário acadêmico relacionado à Educação Física escolar, bem como a sua relevância em provas de concursos e processos seletivos voltados à EF escolar.

Neste texto especificamente, será explorado o conteúdo da primeira reunião, a respeito do livro “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”. A análise dos dados se deu à luz do referencial teórico, seguindo dois eixos: comunidade de práticas e desenvolvimento profissional docente e o CLiPE como uma comunidade de práticas e suas contribuições.

COMUNIDADE DE PRÁTICAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Para Shulman (2004b), um dos fomentadores das reformas nos Estados Unidos em prol da profissionalização do ensino, se os alunos aprendem em grupos, inseridos em uma comunidade, assim também deveriam aprender os professores. Segundo o autor, “se quisermos ter maior reconhecimento relacionado à docência, devemos mudar o status de ensinar do privado para a comunidade de práticas” (SHULMAN, 2004a, p. 456).

O que isso implica: professores das mais variadas disciplinas deveriam dividir e expor suas experiências profissionais entre outros professores, da mesma disciplina, pois apenas os mesmos teriam os conhecimentos e competências necessários para avaliar e ressignificar essas práticas - *peer review* -, de forma a caminhar para uma cultura de colaboração docente.

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um

saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1992, p. 15).

Caminhando conjuntamente com as ideias de Nóvoa (1992) e Shulman (2004a; 2004b, 2004c), o ato de ensinar não é algo meramente técnico e reproduzível, baseado em *performance*, pois exige do professor profissional uma série de competências e habilidades para resolver situações complexas em sala de aula, devendo o mesmo agir de forma reflexiva, mobilizando os mais diversos saberes concernentes à sua atuação.

Esses saberes, advindos de diferentes lugares, como a formação inicial e a experiência profissional (TARDIF, 2014), devem ser refletidos e ressignificados de acordo com as situações vividas e, quando compartilhados, esse processo se torna desprivatizado (COCHRAN-SMITH, 2012), proporcionando para o professor um olhar apurado, com o julgamento de um profissional que possui os mesmos conhecimentos e competências para avaliar determinada situação e assim, deliberar sobre a prática profissional, tirando a docência do lugar comum no qual o ensino é visto como algo genérico, que qualquer pessoa pode exercer (SHULMAN, 2004c).

Desta forma, caminha-se para o desenvolvimento profissional, uma vez que tornam os professores protagonistas de sua atuação (NÓVOA, 1992), desenvolvem e aprimoram o senso crítico, os valores e saberes concernentes à profissão, tornando-os mais autônomos para a resolução de problemas resultantes da situação de trabalho e conseqüentemente, mais eficientes do retorno das tomadas de decisões, proporcionando, concomitantemente, uma melhoria na qualidade do ensino.

O CLiPE COMO UMA COMUNIDADE DE PRÁTICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Na primeira reunião do CLiPE, cuja obra discutida foi referente à abordagem desenvolvimentista de Educação Física (TANI, 1988), P1 e P2 relataram que não haviam tido contato com a obra durante a graduação, embora P2 tenha ressaltado que, em suas aulas na faculdade sobre as modalidades esportivas, tenha-se dado destaque ao aprendizado do gesto motor específico em detrimento da lógica do jogo, denotando que o pensamento a respeito do desenvolvimento de habilidades ainda está enraizado no meio acadêmico, sobretudo na formação em nível superior.

Já P3 e P4 relataram conhecer previamente a obra, porém, como salientaram, com um olhar enviesado de seus professores universitários à época de sua formação inicial, configurando um entendimento de que não seria uma abordagem correta para ser seguida nas aulas de Educação Física escolar por fomentar o desenvolvimento das habilidades motoras

desconexo de seu processo cultural de construção, bem como a individualidade de cada aluno para expressar-se.

Esse contexto demonstra que na atuação do professor de Educação Física nas escolas tem grande influência sua formação inicial, dando ênfase aqui aos saberes curriculares (TARDIF, 2014), visto que o currículo na formação em nível superior - como saberes universitários - participa na formação e construção das concepções a respeito da profissão docente e seu papel na sociedade, o que, para P3, gerou um conflito quando estava na fase de inserção na carreira (HUBERMAN, 2000), pois o currículo da instituição pública na qual atuou era desenvolvimentista, e em sua formação inicial teve como pressuposto o embasamento das aulas nas escolas a partir da cultura corporal, dentro de um viés crítico, havendo necessidade de reajustar seus ideais com os pressupostos da rede municipal em prol de um lugar comum que visasse o sucesso das aulas e o aprendizado dos alunos.

Neste caso, verificou-se a coexistência de concepções de EF nas práticas dos professores, o que também observou P4, ao voltar-se para sua experiência docente. Embora esteja em início de carreira, relatou conseguir articular os pressupostos das abordagens com as necessidades dos alunos, identificando diferentes abordagens além da desenvolvimentista permeando suas práticas como docente.

Embora o olhar na formação inicial voltado para a “demonização” da abordagem em questão (ressaltada na fala de P3 quando esta diz “Eu nem li”, referente ao capítulo 2 do livro que aborda aspectos de desenvolvimento motor e neurofisiologia), os participantes, através da leitura e discussão da obra, conseguiram entender sua importância no redimensionamento de paradigmas na década de 1980 que permeou a Educação Física escolar, dando margem para o surgimento de novos pensamentos e abordagens e, conseqüentemente, novos paradigmas para a Educação física escolar, como mostraram as abordagens críticas, discutidas em outras reuniões. Apesar de focar na habilidade motora independente do ser que a realiza, ressaltou-se a importância do desenvolvimento das mesmas na escola, visto que vive-se atualmente em um contexto de sedentarismo e perda de espaços abertos para práticas corporais, resultando em crianças/alunos com peso acima do ideal, com pouca mobilidade corporal, dessa forma não conseguindo também se apropriar das práticas corporais de forma satisfatória (DARIDO, 2012).

Nesse sentido, foi possível identificar quais saberes são mobilizados pelos professores participantes do grupo em suas práticas, relacionando-os à abordagem em questão na sua

respectiva atuação profissional e repensar formas de intervenção de acordo com as necessidades do grupo, bem como seu ideal de professor na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo exploratório, objetivou-se apresentar o contexto da comunidade de práticas virtual CLiPE, bem como os aprendizados daí concretizados após a primeira reunião do grupo acerca da abordagem desenvolvimentista de Educação Física escolar.

A partir das discussões entre os pares, foi possível estabelecer uma relação entre a teoria estudada com a prática profissional, havendo aproximação com o conhecimento adquirido na universitarização e sua ressignificação na comunidade de práticas bem como na atuação docente. Para que tal ocorresse, foi necessária a desprivatização das práticas, um olhar para a atuação profissional e, assim, conseguir ressignificar os saberes, principalmente os adquiridos na formação inicial.

Esse olhar reflexivo sobre a própria prática, o reconhecimento do desenvolvimento de competências profissionais para a resolução de problemas advindos do dia-a-dia docente caminha para o que se considera desenvolvimento profissional. Para os professores em formação, essa experiência se torna rica no que toca ao aprendizado da partilha de experiências e saberes para que, em sua inserção na profissão, não tenham as mesmas dificuldades encontradas pelos professores mais experientes que percorreram um caminho mais solitário antes da descoberta da comunidade de práticas. Para os professores em fase de estabilização e questionamento (HUBERMAN, 2000), torna-se um prazer e ao mesmo tempo um desafio abrir-se para o outro, tornar-se vulnerável (SHULMAN, 2004b) para o olhar dos pares e aprender em comunidade.

REFERÊNCIAS:

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: ALTET, Marguerite; CHARLIER, Eveline; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANANIAS, Elisângela Venâncio. SOUZA NETO, Samuel de. O estágio obrigatório na formação de professores de Educação Física: a influência do movimento da profissionalização do ensino e das reformas curriculares. In ANANIAS, E. V.; COSTA FILHO, R. A. & VEDOVATTO, D. (Eds.), **O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil: Formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas** (pp. 61-74). CRV Editora. 2020.

BETTI, Mauro; KNIJNIK, Jorge; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. In search of the autonomous and critical individual: a philosophical and pedagogical analysis of the physical education curriculum of São Paulo (Brazil), **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, n. 4, p. 427-441, 2015.

BETTI, Mauro. Educação física, esporte e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 20, n. 2- 3, abr./set. 1999.

BETTI, Mauro. Educação Física escolar: Do idealismo a pesquisa-ação. **Rev. bras. Educ.Fís. Esp.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-97, jul./set. 2005.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. A Formação dos Docentes de Educação Física e seus Saberes Profissionais. Em: BORGES, Cecília Maria Ferreira; DESBIENS, Jean-François. (orgs) **Saber, Formar e Intervir para Uma Educação Física em Mudança**. Campinas/SP: Autores Associados, p. 157 – 190, 2005.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, p. 108–122, 2012.

DARIDO, S. C. **Cadernos de formação: formação de professores**. Didática dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

GARIGLIO, José Ângelo. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de educação física**. Ijuí: Unijui, 2013.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia de amanhã. In TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont;. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.423-436.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1994.

NEIRA, Marcos. Garcia. Análises dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 5, n. 2, jun. 2016.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente In NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

ORTIZ, Heloisa Martins. O professor reflexivo: (re) construindo o “ser” professor. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO HUMANIDADE NOVA, EDUCAÇÃO

A FRATERNIDADE: UM CAMINHO POSSÍVEL? 4., Vargem Grande Paulista. **Anais...** Vargem Grande Paulista: Movimento Humanidade Nova, 2003.

SHULMAN, Lee S. Teaching as community property: putting an end to pedagogical solitude. In SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. Jossey-Bass: San Francisco, CA, 2004a.

SHULMAN, Lee S. Communities of learners and communities of teachers. In SHULMAN, L.

S. **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. Jossey-Bass: San Francisco, CA, 2004b.

SHULMAN, Lee S. Professional development: learning from experience.. In SHULMAN, L.

S. **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. Jossey-Bass: San Francisco, CA, 2004c.

SMYTH, Jonh. Teacher’s work and politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOARES, Carmem Lucia, et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor).

SOUZA NETO, Samuel; BORGES, Cecilia; AYOUB, Eliana. Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. **Pró-Posições (Unicamp, online)**, v. 32, p. 1-10, 2021.

TANI, Go. et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIN, Heitor Perrud; ROMERO, Luiz Rogério. O ESPORTE NA ESCOLA A PARTIR DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 17, p. 250–263, 2020.

WITORSKI, Richard. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014.

CAPÍTULO 21

MAPA MENTAL COMO INSTRUMENTO DE REPRESENTAÇÃO ESPACIAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Laila Raiane de Lima Rocha
Alcione Santos de Souza
Júlia Diniz de Oliveira

RESUMO

O mapa mental como recurso didático possibilita que o aluno desenvolva um olhar crítico sobre a realidade. Este trabalho toma como objetivo investigar de que forma o mapa mental colabora como instrumento de representação espacial dos impactos ambientais. Para tanto, foi desenvolvido uma pesquisa-ação junto com os professores e alunos do 7º ano, em uma instituição de ensino localizada no município de Barcarena – PA. Os procedimentos metodológicos realizados foram organizados em três momentos: discussão teórica sobre mapas mentais, problemas ambientais e o papel do indivíduo no processo de preservação do meio ambiente. Em seguida, os alunos identificaram possíveis problemas ambientais, e, por fim, construíram mapas mentais com os impactos ambientais percebidos durante o trajeto de casa a escola. Os resultados apontam para identificação de problemas ambientais que passavam despercebidos e do reconhecimento do papel que cada indivíduo desenvolve como agente transformador do espaço geográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia, Mapa mental, Problemas ambientais, Barcarena - PA.

INTRODUÇÃO

O ser humano como parte da natureza deve estabelecer relação consciente e sustentável com o ecossistema. No ambiente escolar, desde as séries iniciais, a percepção ambiental aguçada através mapas mentais, para identificação dos impactos ambientais permite construir essa relação, ensinando a proteger, utilizar de forma sustentável e consciente os recursos disponíveis no meio ambiente (ALMEIDA, 2011, p. 113).

Discutir com os alunos o espaço vivido mostra-se indispensável, nele estão todos os acontecimentos do mundo em que o mesmo se encontra inserido. Estas experiências contribuem para o conhecimento do aluno e assim permite o aprendizado de conteúdos, fazendo com que ele construa continuamente o seu ser crítico e o seu pensamento consciente.

Portanto, o estudo da percepção ambiental por meio da representação cartográfica contribui para o entendimento dos acontecimentos do lugar de vivência do aluno. Diante disso, esse artigo tem como objetivo investigar de que forma o mapa mental colabora como

instrumento de representação espacial dos impactos ambientais, a partir da experiência desenvolvida com alunos do 7º ano, no ano de 2017, localizado no município de Barcarena-Pa.

CARTOGRAFIA ESCOLAR: PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE MAPAS MENTAIS

A geografia discute a relação indissociável entre sistema de objetos e sistema de ações (SANTOS, 1996). Cabe ao professor propor metodologias de ensino que possibilite ao aluno estabelecer essa relação. Nesse sentido, Santos et al. (2011) salienta:

O ensino da Geografia busca estudar as relações que se estabelecem no espaço entre o homem e o meio ambiente. Para tanto, têm-se tornado um desafio desenvolver práticas em sala de aula com o uso correto de recursos que venha auxiliar e facilitar no processo ensino-aprendizagem, estes que são indispensáveis nas aulas de Geografia (SANTOS et al., 2011, p.2).

Entre as metodologias, têm-se o uso da linguagem cartográfica que contribui para o ensino e aprendizagem da geografia e de outras disciplinas. Permite que o aluno intérprete fenômenos presentes no espaço geográfico:

Em particular os alunos do ensino fundamental e médio devem ser orientados pelo professor de geografia para descobrir e explorar o espaço, e para isso necessitam conhecer o alfabeto cartográfico. É importante que a linguagem cartográfica (alfabeto cartográfico) seja valorizada, estudada e conhecida pelos estudantes. Através dela o aluno interpreta os mapas, orienta-se e estabelece-se a correspondência entre a representação cartográfica e a realidade (SIMIELLI, 2011, p. 88).

Simielli (1999) aponta que a abordagem da cartografia escolar perpassa por dois caminhos: o primeiro é o aluno como leitor crítico diante da representação cartográfica e o segundo é o aluno como mapeador consciente, que elabora mapas mentais, croquis e maquetes. Partindo dessa premissa do aluno mapeador, os mapas mentais colaboram para a criatividade do mesmo:

Os mapas mentais possibilitam o seu autor incluir elementos subjetivos que, na maioria das vezes, não estão presentes nos mapas tradicionais. Essa característica torna mais rica essa representação de próprio cunho, por incluir contextos que podem ampliar a compreensão do espaço (RICHTER, 2011, p. 125).

Ao propor atividades relacionadas com o seu espaço de vivência, ela se torna mais atrativa para compreensão do seu espaço. No entanto, “ao construir os mapas mentais, os alunos necessitam “dar-se conta” dos elementos do espaço vivido. Isso, não é uma tarefa fácil. Exige conhecer o lugar, o ambiente local” (BATISTA et. al, 2015, p. 3410):

Num primeiro momento, a criança percebe o espaço no qual vive por meio das noções topológicas de vizinhança, ordem, separação, envolvimento e continuidade. Isso passa pelo processo percepção – imagem mental – memorização. A noção de localização diz respeito ao espaço máximo da criança. Paralelamente, a criança tem acesso a representações espaciais feitas no papel. É o momento dos exercícios marcações em casas, nós e percursos feitos em grades (ALMEIDA, 2011, p. 112).

São etapas a serem alcançadas pelos alunos, desenvolvendo habilidades para compreensão da temática, em que a leitura e o entendimento dos mapas começam como exercício da sua produção (ARAÚJO, 2011). É importante estimular essa compreensão e análise do seu espaço. A multiplicidade de sentidos que um mesmo lugar contém para os seus moradores e visitantes relacionadas, sobretudo, a imaginação criadora, função cognitiva que ressalta a fabulação como vetor a partir do qual todo ser humano conhece o mundo que habita. O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente, é um espaço vivido. E vivido não em toda sua positividade, mas como todas as parcialidades da imaginação.

Ao tratar sobre o tema, o Plano Curricular de Geografia, para o 3º ciclo do ensino fundamental do 6º ao 9º ano enfatiza:

[...] que o aluno seja capaz de criar uma linguagem comunicativa, apropriando-se de elementos da linguagem gráfica utilizada nas representações cartográficas. Para isso, os eixos temáticos sugeridos para o alcance desses objetivos são: A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo; Da alfabetização cartográfica à leitura crítica e mapeamento consciente; Os mapas como possibilidades de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens e lugares. (ARAÚJO, 2011, p. 26).

Ao adotarmos a o mapa mental como linguagem cartográfica, concordamos com Alves e Barbosa (2018) ao afirmarem que:

A enorme presença dos mapas mentais no ensino de Geografia desmistificou o paradigma cartográfico de que os desenhos representados pelas crianças não codificavam um mapa, pois, para ser um mapa, precisaria de técnicas e projeções. Essa concepção foi quebrada graças às fluentes pesquisas dos estudiosos na utilização da Cartografia nas salas de aula, colocando o mapa mental como importante fundamento para as aulas de Geografia (ALVES e BARBOSA, 2018, p. 100).

Como também, com as palavras de Kozel (2007, p.121) ao afirmar que:

As representações provenientes das imagens mentais não existem dissociadas do processo de leitura que se faz do mundo. E nesse aspecto os mapas mentais são considerados uma representação do mundo real visto através do olhar particular de um ser humano, passando pelo aporte cognitivo, pela visão de mundo e intencionalidades (KOZEL, 2007, p.121).

Assim, compreendemos os mapas mentais como “representações mentais que cada indivíduo possui dos espaços que conhece. Este conhecimento é adquirido direta ou indiretamente através de leituras, passeios e informações de terceiros” (NOGUEIRA, 1994, p. 14). Em outras palavras, os mapas mentais são meio comunicação, e colabora com a imaginação humana:

Por tratar de assuntos subjetivos como sentimentos, percepção e representação espacial, uma questão fundamental para a Geografia Humanista é o modo como abordar tais subjetividades pessoais sem incorrer em relativismos impostos pelo pesquisador. Para tanto, os mapas mentais ganham destaque como aporte metodológico adequado a tal finalidade, pois são capazes de materializar tais subjetividades. Ainda, passíveis de interpretação, os mapas mentais expõem mundos

personais e apresentam problemas comuns, enfim, representam aspectos do lugar (MALANSKI, 2014, p. 30).

O mapa mental é um importante instrumento de construção social e educação ambiental, nas palavras de Souza (2015, p. 3753) “o uso do mapa mental favorece ao desenvolvimento da educação ambiental a partir da investigação e interpretação da percepção socioambiental”.

A representação das problemáticas ambientais por meio do mapa mental permite ao aluno maior percepção dos acontecimentos, e assim, assimilar e correlacionar o assunto abordado:

[...] acredita-se que as práticas vinculadas ao entendimento ambiental local, como a construção de mapas mentais e a reflexão sobre eles, acabam contribuindo para o entendimento do espaço e das verdades temporárias sobre o “mundo” de modo articulado, inter-relacional e sistêmico, permitindo um pensar mais reflexivo e despertando o sentimento de pertencimento e a identidade dos educandos (BATISTA; BECKER; CASSOL, 2015, p. 3415-16).

Os mapas mentais no ensino de geografia permite abordar diversas problemáticas, percebidas pelo aluno no seu deslocamento de casa a escola, por exemplo. Sobre isso, “os estudos sobre trajetos ou deslocamentos dos habitantes no espaço urbano ou sobre o espaço em geral têm sido orientados ou para análise da “imagem mental” ou para análise da organização do espaço (fluxos)” (PAGANELLI, 2011, p. 63).

Nessa perspectiva, Batista, Becker e Cassol (2015) afirmam que:

Os mapas mentais construídos pelos alunos são imagens e representam uma articulação entre os elementos constitutivos do espaço vivido, demonstrando como eles entendem o ambiente local. A linguagem dos mapas é a semantização que os alunos fazem de seu município enquanto espaço de vivência, de sensações e de percepções (BATISTA; BECKER; CASSOL, 2015, p. 3411).

Recurso didático que promove ao aluno um exercício de memória cartográfica e uma inicialização de conhecimento científico, leitura do mundo e seu espaço geográfico, possibilita um olhar mais crítico sobre sua realidade. Além de mostrar ao professor a realidade dos seus alunos, suas experiências, o local onde vivem e principalmente como estes representam o seu lugar bem como mostrar as dificuldades e limitações que cada aluno tem na construção do mapa e assim trabalhar dentro desse exercício cartográfico com a turma. Nas palavras de Batista et. al., (2006, p. 46):

Os mapas e as representações cartográficas, assim como o enfoque ambiental, são nativos ao ensino de Geografia, tornando-se seus grandes aliados, pois materializam a representação de diversos fenômenos no espaço geográfico. A Cartografia Escolar, como recurso de ensino, pode fornecer instrumentos capazes de auxiliar a leitura do quadro ambiental de um lugar (BATISTA et. al., 2006, p. 46).

Propor uma cartografia que leva o aluno a pensar de uma forma crítica, sobre o seu espaço vivido e dos problemas ambientais, traz um amplo aprendizado para os alunos e

professores, formando assim cidadãos conscientes de seus atos, aumentando assim, sua percepção acerca do seu lugar.

A DINÂMICA DA CIDADE REPRESENTADA ATRAVÉS DE MAPAS MENTAIS

Essa seção apresenta os resultados da atividade de intervenção realizada durante o estágio supervisionado, com alunos 23 alunos do 7º ano do ensino fundamental, em junho de 2017. Que teve como objetivo de desenvolver o olhar crítico dos alunos sobre questões relacionadas á dinâmica econômica e social da cidade e seus impactos sobre o meio ambiente.

O primeiro momento com os alunos foi dedicado para discussão teórica sobre: cartografia com ênfase em mapas mentais, bem como o papel do aluno no processo de construção dos mapas mentais. O segundo momento, ainda teórico, focou em conceitos geográficos, por meio de representações cartográficas, destacando o papel das indústrias instaladas no município de Barcarena - PA e a influência econômica e ambiental desses empreendimentos na região.

E por fim, o terceiro momento, em que os alunos foram orientados a analisar o seu trajeto de casa a escola, e em seguida, representar os impactos ambientais percebidos. Os impactos ambientais foram identificados em vários bairros do município, dentre os bairros: Itupanema, Vila dos Cabanos, Jardim Cabano e Vila do Conde.

Como resultado desse processo foram produzidos 23 mapas mentais. De forma geral, alguns problemas mostram-se transversais a realidade de todos os alunos, entre eles: presença de resíduos sólidos nas vias, problemas de drenagem urbana, queimadas, ocupação irregular e poluição do ar. Abaixo apresentados à descrição, interpretação e análise de cinco mapas mentais¹⁷ elaborados pelos alunos.

O mapa mental em tela é rico em elementos e cores, do ponto de vista da cartográfica apresenta legenda e título “Bem o que eu vejo é lixo, queimadas, invasão de terreno”. Do ponto de vista geográfico, o aluno apresenta o trajeto de sua casa até a escola, adiciona materialidades presentes no espaço geográfico. As siglas apresentam os problemas ambientais da área: lixos, queimadas e invasão de terreno. Mostra-se assim, sensível ao que acontece em seu entorno e capaz de identificar várias problemáticas representadas no mapa (figura 1).

¹⁷ O critério utilizado para a seleção dos mapas considerou: qualidade do traço, clareza dos problemas ambientais e elementos cartográficos.

Figura 1: mapa mental de um aluno do 7º ano do ensino fundamental II.

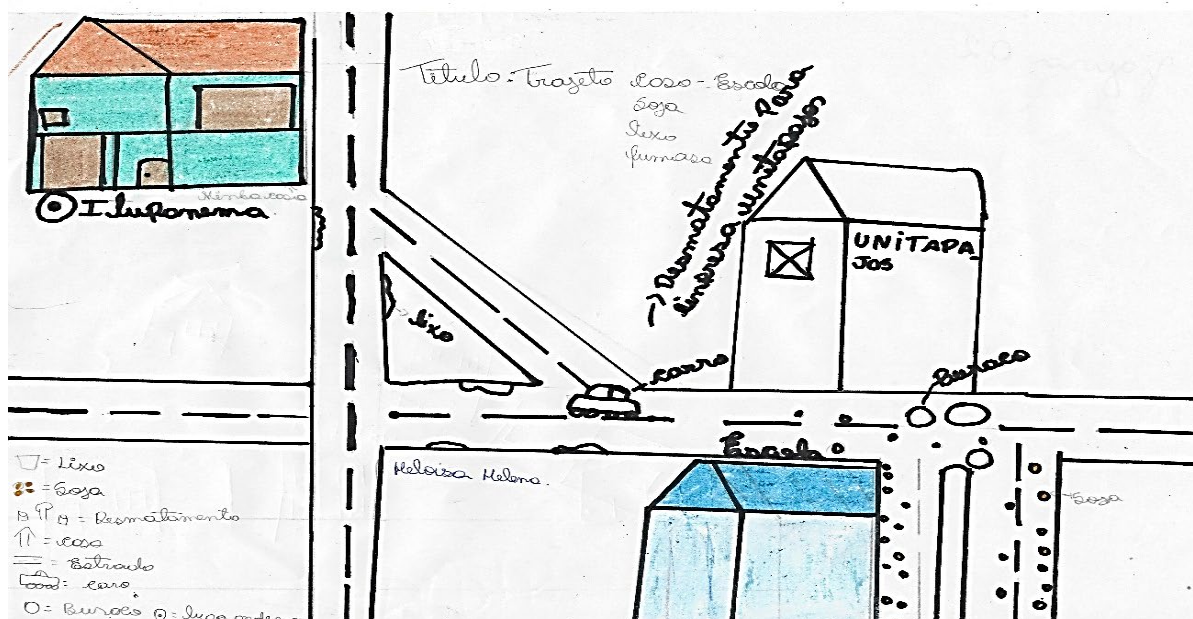


Fonte: Arquivo da Pesquisa, Junho/2017.

Os problemas ambientais apresentados pelo aluno são consequências do comportamento inadequado de parte da população, muitas vezes, moradores das proximidades que jogam o lixo no terreno desocupado. As queimadas, por sua vez, resulta da queima de lixo doméstico, em outras situações, estão relacionadas a problemas estruturais e econômicos, com a presença de mata nativa e ausência de outras formas de renda e até mesmo como estratégia para ocupar essas áreas.

Lixo doméstico, desmatamento e despejo de soja foram identificados como os principais problemas ambientais presentes no cotidiano do aluno que apresenta o segundo mapa mental (figura 2).

Figura 2: Mapa Mental de um aluno do 7º ano do ensino fundamental II.



Fonte: Arquivo da Pesquisa, Junho/2017.

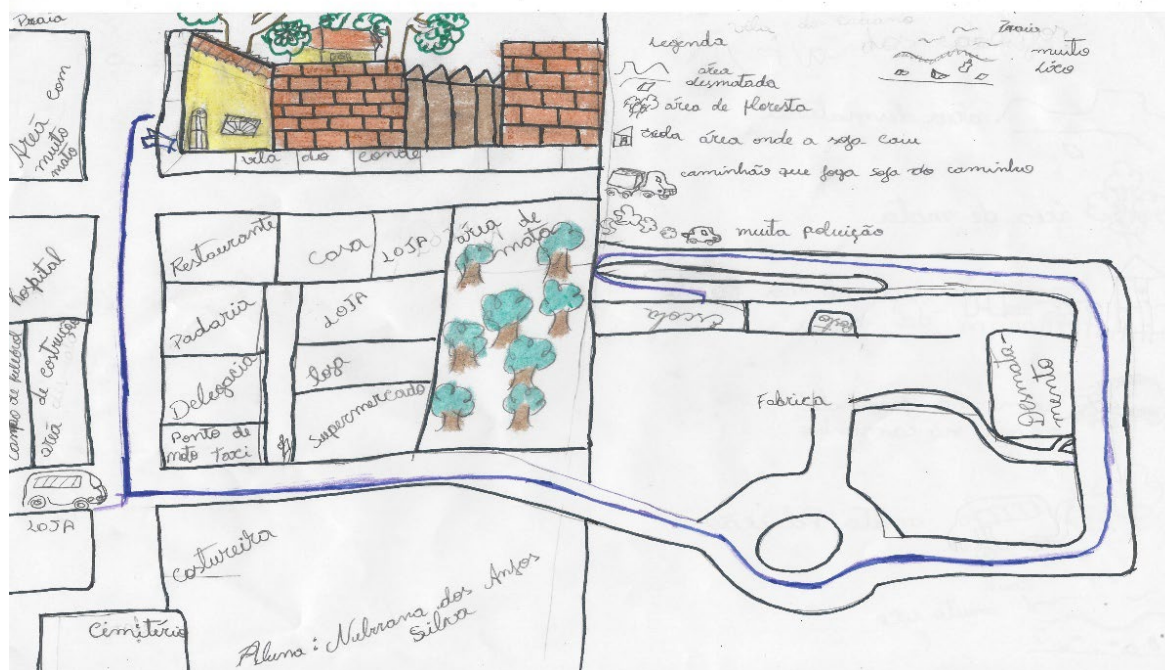
Um ponto interessante destacado no mapa é o impacto causado pelo setor industrial, ao representar uma empresa o aluno percebe que aquele empreendimento mais que um possível gerador de empregos, modifica, explora e impacta o meio ambiente.

Ainda nesse mapa, uma crítica á qualidade do calçamento, representado pelos “buracos”, consequência da falta de atenção dada pelo setor público às vias. É possível, que o aluno não tenha clareza sobre os setores responsáveis por cada problema identificado. É nesse momento que destacamos a importância da discussão em sala de aula sobre os problemas apresentados e os setores responsáveis pela realização dos serviços, bem como sua fiscalização.

O mapa 3 demonstra que o aluno conhece o bairro em que reside e tem pouca relação com o entorno da escola. Destacado pelas materialidades presentes em seu bairro de residência: comércio, casa, delegacia, hospital. Em contrapartida, nas proximidades da escola o nível de detalhe é menor.

Quanto aos impactos ambientais, a ênfase dada pelo aluno é a poluição do ar causada pelos automóveis. Esse fato mostrou curioso, uma vez que foi o único mapa que associou a poluição do ar causada pelos automóveis como problema ambiental. Isso acontece por que cada pessoa tem uma percepção do espaço, que depende da sua relação a experiência de vida (figura 3).

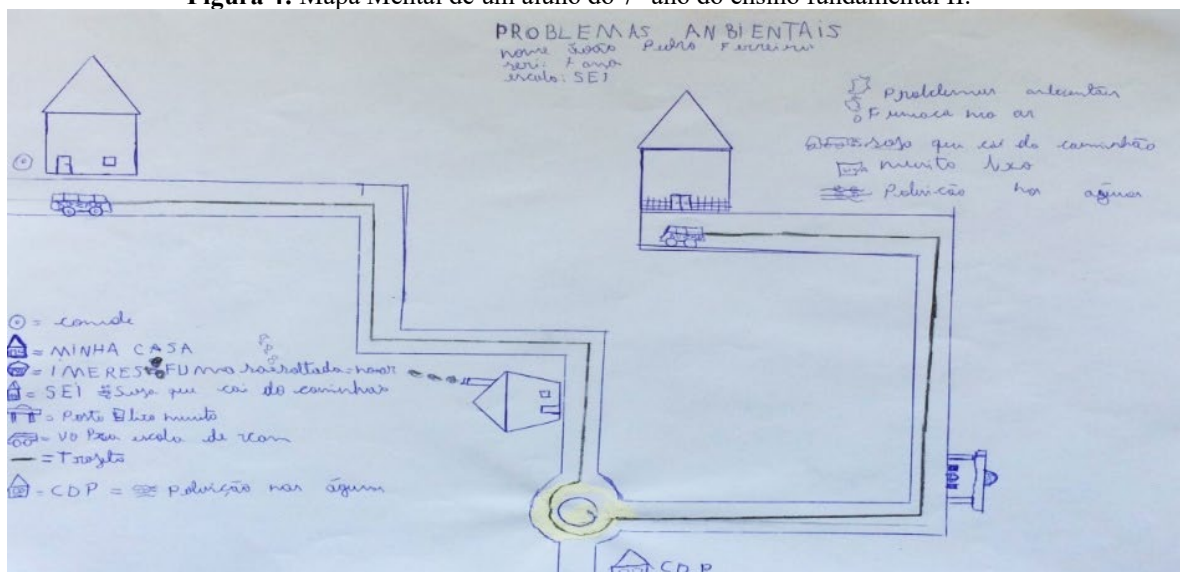
Figura 3: Mapa Mental de um aluno do 7º ano do ensino fundamental II.



Fonte: Arquivo da Pesquisa, Junho/2017.

O homem como parte da natureza é causador e vítima de impactos ambientais. No mapa em tela, a ênfase é dada ao despejo inadequado da soja, problema recorrentemente apresentado nos mapas, uma vez que, que ocorre próximo á instituição de ensino. Com a presença de uma empresa desse segmento nas proximidades o traslado da carga de soja escoada dos caminhões nas vias. O que ocasiona acúmulo e odor. Ainda no mapa, o aluno apresenta um problema próximo a sua residência o despejo inadequado de esterco bovino (figura 4).

Figura 4: Mapa Mental de um aluno do 7º ano do ensino fundamental II.

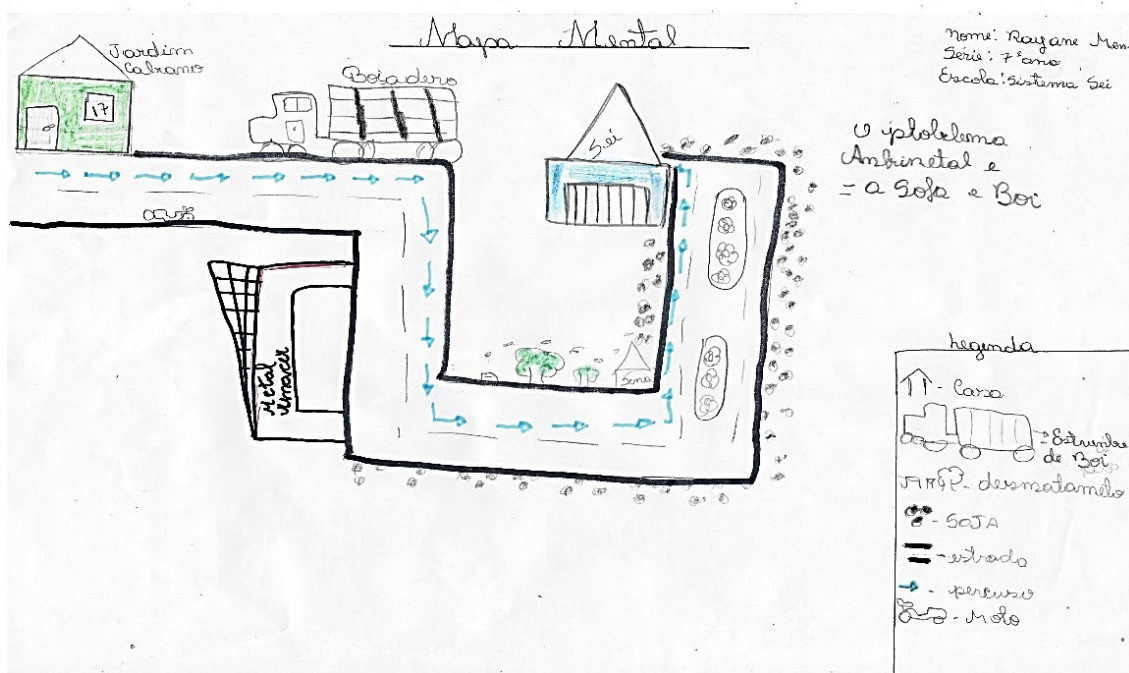


Fonte: Arquivo da Pesquisa, Junho de 2017.

O último mapa mental analisado, mostra uma realidade marcada pela presença de grandes empresas. A crítica do aluno reside nos impactos causados por esses empreendimentos,

pela emissão de fumaça que polui o ar e a poluição ao lençol freático. Além disso, destacou problemas causados pelo lixo e a soja (figura 5).

Figura 5: Mapa Mental de um aluno do 7º ano do ensino fundamental II.



Fonte: Arquivo da Pesquisa, Junho/2017.

De modo geral, esse conjunto de mapas apresenta o resultado de práticas educativas que auxiliam os alunos na compreensão dos impactos ambientais causados por diferentes setores: o Estado, a indústria e a sociedade civil. Trazer a discussão para a realidade do aluno aguçou o senso crítico e de responsabilidade sobre o meio.

CONCLUSÃO

A realização deste trabalho permite concluir que a utilização da linguagem cartográfica auxilia na compreensão e no desenvolvimento do senso crítico dos alunos frente a problemas que impactam o seu cotidiano, bem como, abre frente para discutir diferentes escalas de ação sobre o território.

Neste estudo, o mapa mental estimulou o aluno a desenvolver o espaço percebido, vivido e concebido. Essa construção demonstrou que os estudantes do 7º ano estão atentos ao que acontece no seu lugar de vivência. Mostrando-se como um ponto positivo na construção da consciência ambiental.

Por fim, ressaltasse que o mapa mental não é o produto final. Sendo uma das etapas da construção do saber, em que o professor deve explorar cada elemento apresentado pelo aluno.

AGRADECIMENTOS

A COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL EM NÍVEL SUPERIOR (CAPES) PELO FINANCIAMENTO DESTA PESQUISA JUNTO AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Rosângela Doin (org.). *Cartografia escolar*. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

ALVES, Bruno; BARBOSA, Ronaldo. *O estudo do lugar a partir do mapa mental*. Revista Ensino de Geografia (Recife) v. 1, n. 2, mai./ago. 2018.

ARAÚJO, Sandra Kelly. *Instrumentalização para o ensino de geografia*. I. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2011.

BATISTA, N.L; BECKER, E. L. S; CASSOL, R. *Os mapas mentais e a percepção ambiental dos alunos de ensino médio do município de Quevedos/RS*. In: XI Encontro Nacional da ANPEGE. Presidente Prudente, SP: ANPEGE, 2015.

CORRÊA, L. R.; SALDANHA, C. S.; RODRIGUES, T. T. *Percepção Ambiental e Mapas Mentais: Uma Experiência no Município de Itaara/RS*. 2015.

DICTORO, Vinicius; HANAI, Frederico. *Percepção de impactos socioambientais: estudo de caso com moradores do rio são francisco em Pirapora-MG*. 2017. Disponível em: <http://revista.ufpr.br/raega/article/view/46307>. Acessado em: 10 de abril de 2018.

KOZEL, S. *Mapas mentais: uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas*. In: KOZEL, S. et al. (orgs.). *Da percepção e cognição à representação: reconstrução teórica da Geografia Cultural e Humanista*. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007, p.38-114.

MALANSKIL, Lawrence Mayer. *Geografia humanista: percepção e representação espacial*. Revista Geográfica de América Central. Nº 52 ISSN 1011-48X, enero-junio, 2014, pp. 29-50.

NOGUEIRA, A. R. B. *Mapa Mental: recurso didático no ensino de geografia no 1º grau*. 1994. 208 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PAGANELLI, Tomoko Yada. *Para construção do espaço geográfico na criança*. In: ALMEIDA, Rosângela Doin. *Cartografia Escolar*. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 43-70.

RICHTER, Denis. *O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SANTOS, Cátia. et al. *A Cartografia e o ensino de geografia*. Geográfica de América Central, Costa Rica, N. Número Especial EGAL, II Semestre, p. 1-15, 2011.ISSN-2115-2563.

SIMIELLI, Maria Elena. *Cartografia no ensino fundamental e médio*. In: CARLOS, A. F. A. A. (Org.). Geografia em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. *O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica*. In: ALMEIDA, Rosângela Doin (org.). Cartografia escolar. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011, p. 71-93.

SOUZA, Iomara Barros. *O mapa mental como recurso didático no ensino de geografia: uma análise da percepção socioambiental do rio alcântara no município de São Gonçalo/RJ*. Anais do XI Encontro Nacional da ANPEGE, 2015. Disponível em: <<http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/11/352.pdf>>. Acesso em: 07 de Dez. 2017.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo, Brasil: DIFEL, 1980.

CAPÍTULO 22

ESPECTROSCOPIA – UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A FÍSICA CONTEMPORÂNEA NO ENSINO MÉDIO

Juliane da Silva Gonçalves Santana Lima

RESUMO

A Física Contemporânea é difícil de ser abordada no ensino médio, o que se deve ao número de temas ministrados durante o ano letivo, bem como sua ausência no currículo escolar na rede estadual de ensino. O presente apresenta uma proposta de sequência didática dinâmica com seis momentos divididos em: pré-teste, aula expositiva, trabalho colaborativo, atividade prática, pós-teste e compartilhamento entre pares, com a introdução da Física Contemporânea no conteúdo sobre Luz, envolvendo a Espectroscopia e sua aplicabilidade, utilizando o trabalho em equipe, através do método colaborativo do Jigsaw, método que contribui para a interação social e cooperação entre os alunos, a partir de atividades experimentais investigativas, nas quais são motivadas a uma participação ativa, não limitando-se apenas na observação, promovendo assim uma aprendizagem significativa, e estimulando o protagonismo estudantil, juntamente com o uso de metodologias ativas, permitindo que os alunos sejam sujeitos ativos, construindo seus conhecimentos e desenvolvendo habilidades. A educação é uma busca ativa e os alunos de hoje devem ser motivados a serem protagonistas, quebrando assim o paradigma do tradicionalismo, deixando a passividade e dando autoria em sua aprendizagem, com o professor como mediador nesse processo envolvendo o cognitivo, afetivo e psicomotor baseado na taxonomia de Bloom. A sequência didática aplicada revelou que os alunos, por meio da aprendizagem colaborativa, entenderam os conceitos de Física abordados sobre espectroscopia e sua aplicabilidade em diversas áreas, proporcionando um estímulo para descobertas científicas e suas aplicações hoje, compartilharam conhecimento e informação, participaram com interesse e através da curiosidade e investigação, adquiriram aprendizados significativos, mesmo no momento do isolamento e aulas remotas devido ao pandemômico covid-19. Ênfase que os educadores devem incluir em suas aulas a promoção de atividades experimentais por meio da investigação, pois, com base nelas, os alunos se tornam participantes ativos em sua aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência didática, Espectroscopia, Metodologias Ativas, Atividades experimentais investigativas.

INTRODUÇÃO

Sequência Didática e a Prática Pedagógica

A sequência didática (SD) surge como uma ferramenta a ser utilizada na prática pedagógica de elaboração em aulas mais contextualizadas e dinâmicas que podem auxiliar professores. Este termo surgiu na França em 1996 nas instituições de ensino, sendo definida por Dolz & Schneuwly (2004) como um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, cujo instrumento de ensino-

aprendizagem é a linguagem como prática social, sendo organizada conforme os objetivos que o professor quer alcançar para aprendizagem dos alunos, envolvendo não só a aprendizagem, mas também a avaliação.

A Sequência Didática (SD) é um delineamento planejado dentro da área pedagógica para o processo de ensino e de aprendizagem, devendo incluir a participação democrática dos alunos na obtenção dos conhecimentos (WERCKELIN, 2014).

O desenvolvimento de um SD contribui substancialmente para a prática pedagógica, as atividades desenvolvidas em sequência didática proporcionam questionamento, argumentação, reflexão e comunicação, elementos essenciais da pesquisa no processo ensino-aprendizagem (MORAES, GALIAZZI E RAMOS, 2004).

Quanto à participação dos alunos Buty; Tiberghien; Méheut e Psillos (2004) enfatizam a importância de considerar o conhecimento a ser ensinado, bem como as visões iniciais do aluno. A construção de sequências didáticas é um processo complexo que inclui várias escolhas.

Diante disso, destaca-se a importância do professor na prática da elaboração de Sequências Didáticas no currículo escolar, promovendo autonomia, uma aprendizagem contextualizada e significativa para os alunos.

Atividades Experimentais Investigativas (AIE) e o Processo de Ensino/Aprendizagem

No ensino de Ciências, a aplicação de atividades experimentais pode potencialmente fornecer significado ao processo de ensino e aprendizagem. Esse tema tem sido discutido há vários anos por diversos estudiosos referentes a um avanço no uso de práticas em sala de aula.

Vale ressaltar que muitas atividades experimentais continuam na visão tradicional, na qual os alunos seguem roteiros prontos e manuseiam os materiais de experimentação, ou seja, realizam os passos de forma mecanicista, impedindo-os de explorar seus conhecimentos prévios, questionar, levantar hipóteses e argumentar, tornando-os sujeitos passivos, desconsiderando o cognitivo de cada aluno.

Segundo Gonçalves (2005), a forma como o professor conduz a atividade possibilitará ou não a participação ativa do aluno, ou seja, o professor tem o papel de facilitar essa aprendizagem utilizando metodologias que elevam os alunos de sujeitos passivos ao grau de se tornarem participantes ativos e eficazes na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades cognitivas.

As (AIE) são ferramentas para proporcionar e motivar uma participação ativa dos alunos através da exposição e troca de ideias e opiniões com seus pares, discussões, levantar hipóteses, experiências vividas e conhecimento informal sobre o tema abordado.

Nessa perspectiva, buscou-se promover a participação ativa dos alunos por meio da atividade experimental investigativa no viés das metodologias ativas por meio da cooperação entre pares utilizando o método cooperativo Jigsaw.

Metodologias Ativas e o Método de Cooperação de Jigsaw

Com o objetivo de encaminhar os alunos para sujeitos ativos e construtores de seus conhecimentos, além de promover o desenvolvimento de habilidades, metodologias ativas são destacadas como ferramentas para os alunos do século XXI.

As práticas pedagógicas têm sido um longo caminho para quebrar o paradigma em que o professor com conhecimento exerce poder sobre o aluno, e o aluno tem a tarefa de memorizar o conteúdo através de aulas expositivas.

Por meio de uma nova estrutura educacional apresentada por John Dewey, ele afirma que "a educação é como um processo de busca ativa do conhecimento pelo aluno, exercendo sua liberdade" e critica a cultura de obediência e submissão (DEWEY, 1979b).

A aprendizagem ativa para Barbosa e Moura (2013) acontece quando o aluno não é mais um sujeito passivo e começa a interagir com o tema abordado, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, para a construção do conhecimento. Os autores complementam afirmando que o professor tem o papel de orientador, supervisor e facilitador do processo de aprendizagem, não apenas como a única fonte de informação e conhecimento.

Segundo Berbel (2011), por meio de metodologias ativas, é possível despertar a curiosidade, de acordo com a inclusão dos alunos e o compartilhamento de novos elementos, ainda não considerados nas aulas ou na perspectiva do próprio professor.

O trabalho entre pares é destacado dentro das metodologias ativas, pois, a partir dela, os alunos compartilham ideias e experiências, da mesma forma, aprendem a lidar com a diversidade e a desenvolver respeito mútuo.

Em metodologias ativas, a aprendizagem ou as atividades podem ser colaborativas ou cooperativas, alguns pesquisadores as consideram como sinônimos ou formas complementares, outros já as consideram diferentes, porém, todos concordam que são proativos no processo envolvendo resolução de problemas.

Na perspectiva de um novo modelo educacional, a escola tem a responsabilidade de oferecer aos alunos uma educação integral com questões que envolvem cidadania, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências que permitam sua intervenção e transformação no contexto social em que estão inseridos.

A aprendizagem cooperativa é uma proposta didática que possibilita contribuir para a interação social e a cooperação entre os alunos (FATARELLI et al., 2010).

Distinguindo esse tipo de aprendizagem do tradicional, devido à sua natureza social, possibilitando o desenvolvimento de habilidades intelectuais e sociais, permitindo que os alunos interajam e socializem suas ideias e experiências dentro de um grupo (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; COCHITO, 2004; TEODORO et al., 2011a).

Orientado por teorias de desenvolvimento cognitivo, Piaget afirma que a relação entre os sujeitos contribui para o desenvolvimento de conflitos cognitivos, levando-os a questionar, na mesma linha para Vygotsky, a relação social é relevante para a aprendizagem, onde a interação social e a internalização proporcionarão o desenvolvimento de funções mentais (compreensão, raciocínio e pensamento crítico) pelo sujeito (GUEDES; BARBOSA; JOFILI, 2007; CARNEIRO e LOPES, 2008).

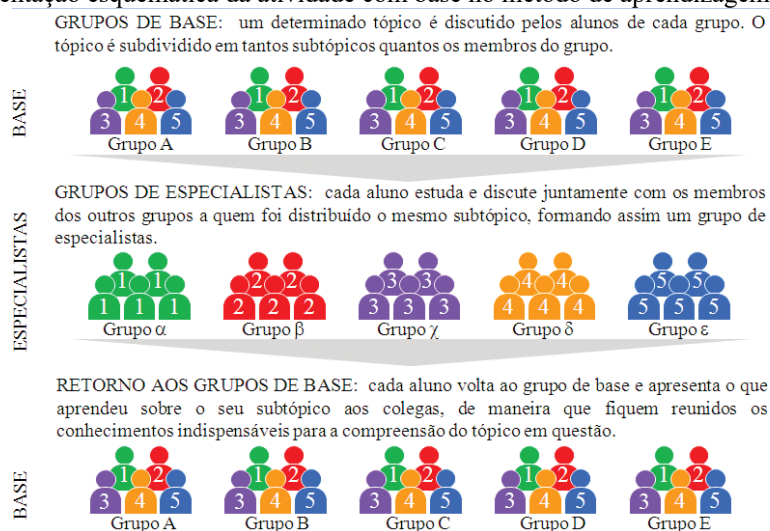
O método Jigsaw foi desenvolvido pelo psicólogo Elliot Aronson em 1978 no Texas (Aronson, 1978) é pioneiro no ensino cooperativo, no qual os estudantes em pequenos grupos de 5 a 6 membros, tendo um tema central escolhido é dividido em subtópicos, com o propósito através do estudo, observar e discutir essas fragmentações e, posteriormente, chegar a uma conclusão sobre a questão central.

Nesse método, os alunos desenvolvem a atividade em grupos cooperativos, e o trabalho que cada aluno realiza é essencial para a conclusão do trabalho final do grupo e a forma como ele funciona é semelhante a um quebra-cabeça. Daí a origem do nome *Jigsaw*, que só é finalizado quando todas as peças estão no lugar.

Segundo Cochito (2004), esse método é dividido em fases, na primeira fase, os alunos são distribuídos em grupos de base e um determinado assunto é discutido por todos em cada grupo. O assunto é subdividido em tópicos de acordo com o número de membros do grupo. Na segunda fase, cada aluno estuda, analisa e discute com os membros dos outros grupos aos quais foram distribuídos os mesmos subtópicos, a partir daí, forma-se o grupo de especialistas. Posteriormente, cada aluno retorna ao seu grupo original, ou seja, o grupo base e compartilha o

que aprendeu sobre seu subtópico, para reunir os conhecimentos essenciais para entender o tema abordado (Figura 1).

Figura 1 Representação esquemática da atividade com base no método de aprendizagem cooperativa Jigsaw.



Fonte: Adaptado do trabalho de Cochito (2004).

Segundo especialistas, o método Jigsaw tem algumas vantagens no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, promovendo inicialmente uma melhor compreensão do conteúdo proposto, bem como um avanço considerável nas relações sociais desenvolvidas no ambiente escolar, à medida que os alunos desenvolvem suas atividades a partir de um objetivo comum, o que proporciona uma melhor interação entre os pares (ARONSON; PATNOE, 2011).

A taxonomia de Bloom e os níveis hierárquicos de aprendizagem

Uma aprendizagem estruturada a ser desenvolvida deve ter objetivos educativos definidos, estes são o resultado de um planejamento focado nas escolhas que o educador faz para os conteúdos, metodologias e procedimentos didáticos utilizados durante o ensino, com o objetivo de motivar os alunos no desenvolvimento de determinadas metas de aprendizagem.

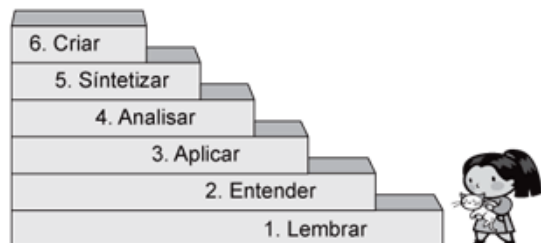
Para Bloom (1973, p. 24) as metas educacionais são entendidas como formulações explícitas das mudanças que devem ocorrer nos alunos através do processo educacional; ou seja, as maneiras pelas quais os alunos modificam seus pensamentos, sentimentos e ações.

Para organizar os objetivos e distribuir as atividades de forma hierárquica, a Taxonomia da Bloom revisada é uma forma de ser utilizada, sendo uma ferramenta para classificar objetivos de aprendizagem e permitir que os problemas sejam classificados de acordo com os níveis de dificuldade que os alunos encontram. (BLOOM,1973).

Como auxiliar o professor na definição de seus objetivos de aprendizagem e conhecendo sua classificação de acordo com os níveis de dificuldade, a taxonomia é uma ferramenta que

auxilia no planejamento, assim como na comunicação, hierarquia cumulativa e no controle dos objetivos de aprendizagem, facilitando a troca de ideias e materiais entre o aluno e o educador, envolvendo três esferas: Cognitiva, Afetiva e Psicomotora (Figura 2).

Figura 2. Categorização atual da Taxonomia de Bloom proposta por Anderson et. al, 2001.



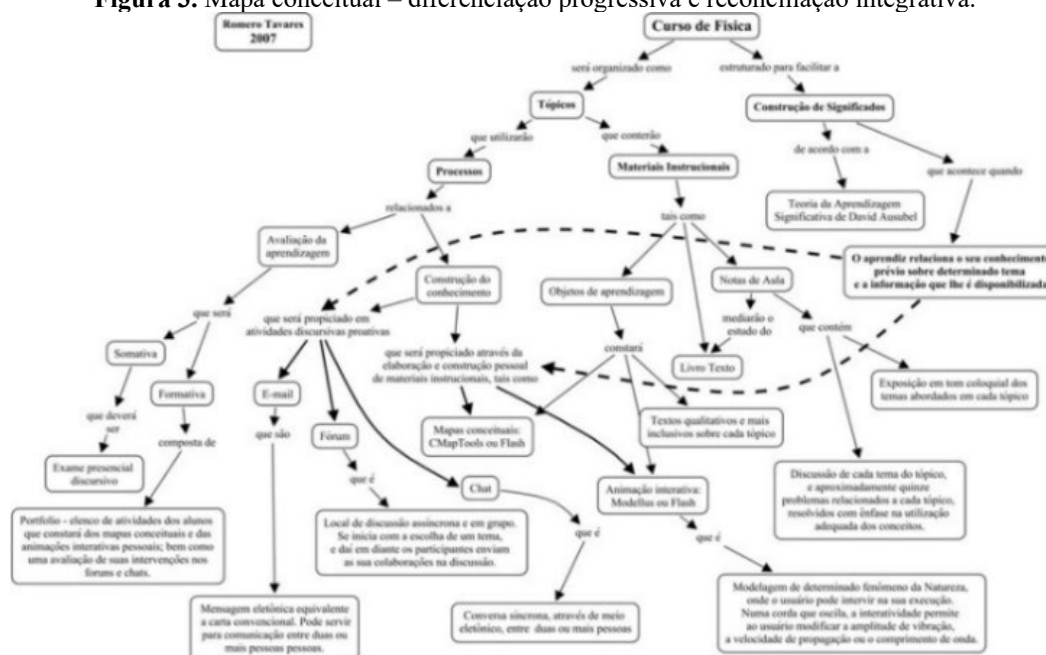
Fonte: <https://images.app.goo.gl/HHxHUm7jkrS2HqLW7>.

MAPAS CONCEITUAIS COMO FORMA AVALIATIVA

Mapas conceituais são representações através de esquemas que relacionam conceitos a palavras-chave. Segundo Moreira (2010) eles também podem ser chamados mapas conceituais, sendo chamados de diagramas que indicam relações entre conceitos ou palavras para representar o conceito e enfatiza que eles não podem ser confundidos com um organograma ou fluxograma.

A diferenciação progressiva consiste em desdobrar um certo conceito em outros conceitos que estão contidos dentro de si, enquanto na reconciliação integrativa um determinado conceito está relacionado a um aparentemente diferente (TAVARES, 2007) (Figura 3).

Figura 3. Mapa conceitual – diferenciação progressiva e reconciliação integrativa.



Fonte: Tavares, R. 2007.

Mapas conceituais têm potencial para ser uma estratégia avaliativa ou de ensino/aprendizagem entre as inúmeras possibilidades de aplicação, sendo um caminho para um objetivo.

A ESPECTROSCOPIA E SUA APLICABILIDADE

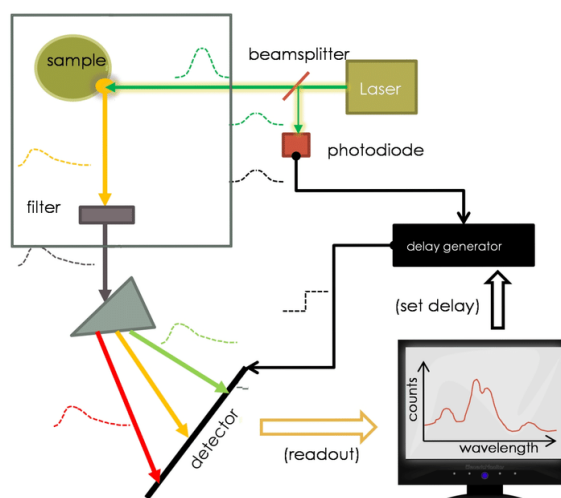
A espectroscopia científica começou em Uppsala, Suécia, em 1853, quando Anders Angstrom demonstrou que algumas das linhas no espectro de uma fâsca elétrica emanava dos eletrodos metálicos e outros do gás entre eles (SCHAWLOW, 1981).

O termo vem do latim "Spectron" que significa fantasma ou espírito e "skopein" do grego que tem o significado de ser visto no mundo. Esta técnica utiliza diferentes métodos com o uso da radiação para analisar as propriedades da matéria, ou seja, a partir da interação da radiação eletromagnética com a matéria, é possível detectar através do espectro os elementos químicos que compõem essa matéria.

De acordo com Azevedo et al (2019), a espectroscopia é um ramo da Física que consiste em estudar a radiação absorvida, refletida, emitida ou dispersa por uma substância.

A variedade de técnicas espectroscópicas existentes permite que sejam utilizadas em diversas áreas como: investigações científicas e tecnológicas, identificação de substâncias presentes na cena de um crime, determinando a concentração de constituintes em drogas e alimentos para controle de qualidade, na produção de novos materiais, que integram principalmente os dispositivos eletrônicos desenvolvidos hoje, bem como a busca e descoberta de elementos e substâncias que constituem a questão das estrelas e planetas (LEITE e PRADO, 2012) (Figura 4).

Figura 4. Esquema de um espectrômetro Raman.



Fonte: Takalo et al, 2015.

APLICANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Enfatizo que esta é apenas uma proposta de organização da sequência didática, e o número de aulas/reuniões, a seleção de conteúdos, os materiais a serem utilizados e o nível de cada turma permitem a modificação dessa sequência de acordo com a realidade da escola em que essas aulas serão aplicadas, vale lembrar que cada aluno tem suas especificidades, que devem ser respeitados e analisados, para que isso seja alcançado na construção de seus conhecimentos e aprendizados.

A sequência didática consiste em seis encontros, que podem ser alterados a critério do professor que deseja utilizar o material, composto por palestras e diálogos, videoaulas criadas pelo professor, apresentações em vídeo, trabalho em grupo, atividades práticas e apresentações em grupo para socialização.

No primeiro encontro, foi aplicada um questionário para avaliar conhecimentos prévios com questões abertas e, no último, a socialização da aprendizagem, o pós-teste utilizou a elaboração de um mapa conceitual contendo palavras-chave fornecidas pelo professor. As reuniões intermediárias foram distribuídas em aulas expositivas, leitura e compartilhamento de aprendizagem por meio de material impresso e online e prática de observação de raias espectrais.

A princípio, é aplicada um pré-teste com perguntas abertas para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos. Devido ao isolamento social, optou-se por usar formulários do Google (Gforms), as perguntas foram organizadas da seguinte forma:

- 1) O que você entende por luz?
- 2) Qual a importância da luz no seu dia a dia?
- 3) O que são ondas eletromagnéticas? Para que servem? Cite exemplos de ondas eletromagnéticas.
- 4) Como as cores são formadas?
- 5) De que forma as cores estão relacionadas com a frequência de onda?
- 6) O que é dispersão de luz?
- 7) E difração de luz?
- 8) O que é o espectro eletromagnético?

9) Em sua opinião é possível identificar a composição química de um objeto através do uso de luz?

10) Já ouviu falar sobre espectroscopia?

11) É possível saber quais compostos químicos de um planeta sem ter ido lá?

Com a verificação e análise no levantamento de conhecimento prévio dos alunos por meio do feedback apresentado no pré-teste aplicado, pautou-se a elaboração da aula expositiva, utilizando na metodologia uma videoaula desenvolvida na plataforma ApowerEdit, apresentando e discutindo o conceito histórico de dualidade a luz, o espectro eletromagnético, a formação de cores, os fenômenos luminosos envolvendo reflexão, a refração, a difração e dispersão, o conceito de espectroscopia e sua aplicabilidade, após a apresentação houve um momento para perguntas e retirada de dúvidas no grupo da turma com o objetivo de sanar as deficiências e consolidar a aprendizagem, promovendo a aprendizagem colaborativa através da socialização.

Devido à Pandemia Covid-19, a metodologia Jigsaw foi adaptada, por meio de assistência online com aulas remotas, visando uma melhor colaboração entre eles, grupos de trabalho foram criados no WhatsApp, o professor assumiu o papel de tutor permitindo que os alunos solicitassem orientação, retirassem dúvidas e compartilhassem ideias e sugestões.

Continuando por meio de mensagem no grupo da turma do WhatsApp, os alunos foram convidados a formar seis grupos aleatoriamente e escolher juntos um número de um a seis, tendo seis a sete membros em sua composição, depois da formação dos grupos de estudo, os materiais são enviados em um arquivo PDF contendo o tipo de Espectroscopia a ser pesquisada correspondente ao número escolhido e previamente identificado pela professora, roteiro da realização da atividade, links de sites como sugestões e materiais extras.

Cada grupo formado estudou o tema e discutiu entre si o que entendia em uma construção de conhecimento mútuo e aprendizagem colaborativa, cada grupo se tornou um "especialista" no que foi proposto. Essa socialização do conhecimento adquirido visa promover a aprendizagem compartilhada, contribuindo para a visão macroscópica e microscópica da espectroscopia, tipos abordados e sua aplicação em diferentes áreas.

Como esse método Jigsaw foi reorganizado para o formato digital, o contexto da classe e do ambiente de aprendizagem foi levado em conta, porém, ela pode ser utilizada em seu formato original presencialmente, sendo distribuído os fragmentos por meio de material impresso, assim como, por outra metodologia de ensino o sistema blended ou híbrido.

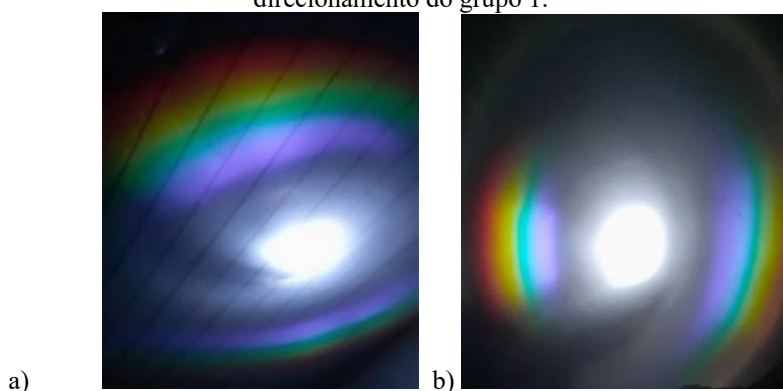
De acordo Horn e Staker (2015), para que possa ocorrer um ensino híbrido deve existir o ensino on-line, no qual o aluno aprende como controlar seu tempo de aprendizagem, e administra o conteúdo e o lugar no qual vai estudar, tendo a presença do professor como tutor nesse processo de aprendizagem, havendo encontros presenciais para sanar dúvidas e dificuldades.

As técnicas estudadas foram organizadas da seguinte forma: grupo 1- Espectroscopia no Infravermelho (IR); grupo 2 - Espectroscopia de Raman; grupo 3- Espectroscopia de Ressonância Magnética; grupo 4- Espectroscopia de Raios-X; grupo 5- Espectroscopia de Massa (Espectrometria) e Grupo 6- Espectroscopia a Laser. Enfatizo que, embora as técnicas sejam complexas, a intenção foi que os estudantes pudessem saber e entender sobre a temática e onde podem ser utilizadas, da mesma forma para despertar o conhecimento científico.

A partir da experimentação investigativa, foi realizada uma proposta de atividade prática da análise espectral das raias, com o objetivo de trabalhar a competência socioemocional Imaginação Criativa e Abertura ao novo macro competência do Instituto Ayrton Senna, onde cada grupo de estudo é instigado a aprender através da experimentação, promovendo aprendizado significativo, utilizando a curiosidade para explorar algo novo, o feedback dos grupos ocorreu por meio de registros fotográficos e relatos do que observaram, que foram enviados para o WhatsApp do professor. Os alunos tinham explicações e materiais de apoio em vídeos disponíveis no YouTube.

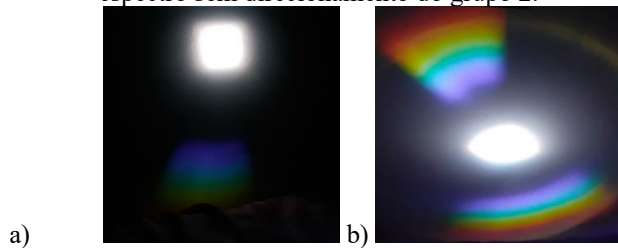
Consistindo em observar e registrar através de fotos o espectro formado teve algumas sugestões: lanterna de celular, lanterna comum, lupa, prisma ou pedaço de CD como grade de difração, para direcionar o feixe de luz, caixa pequena ou tubo de PVC para realizar essa prática (Figura 5 e 6).

Figura 5(a). Observação e gravação de espectro direcionados com tubo de PVC. b Gravação de espectro sem direcionamento do grupo 1.



Fonte: Grupo de autores 1

Figura 6(a). Observação e gravação de espectro direcionado com caixa de pasta de dente. b Gravação de espectro sem direcionamento do grupo 2.

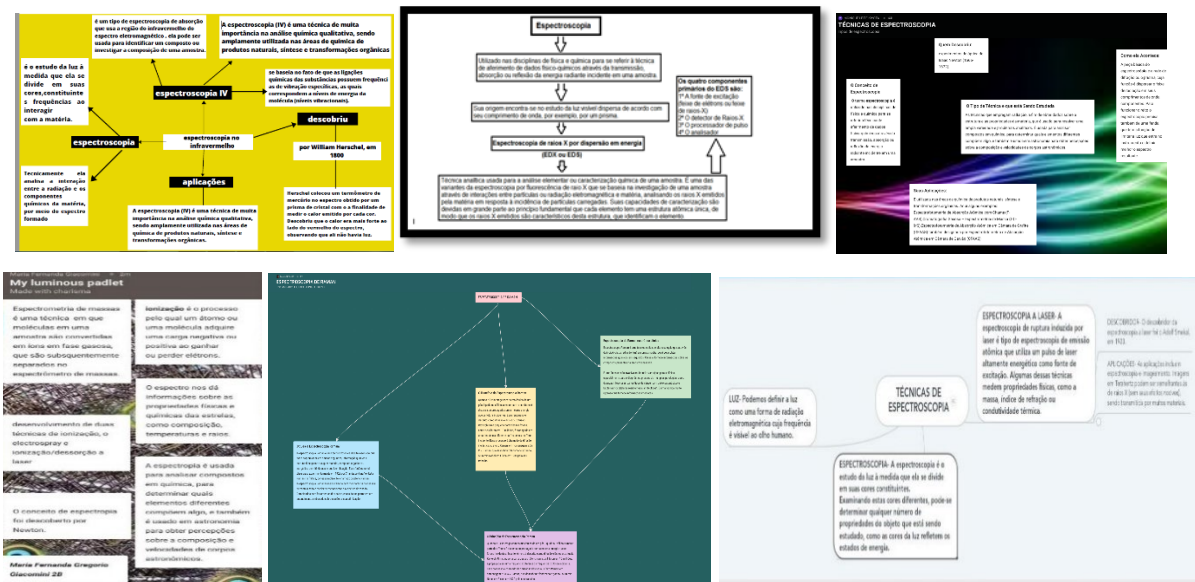


Fonte: Grupo de autores 2

Em seus relatos, os grupos ficaram encantados com a projeção do espectro e disseram que a luz é algo espetacular, eles também recordaram uma das questões pré-teste sobre a identificação de compostos químicos através da luz, da mesma forma, o fenômeno luminoso da dispersão da luz, concluindo que cada substância tem seu espectro, que a luz branca é composta de várias cores de acordo com suas frequências e o espectro apresentado foi chamado de contínuo segundo Kirchhoff.

A aplicação do pós-teste ocorreu através da construção de cada grupo coletivamente um mapa conceitual nas plataformas online, com sugestões como: Padlet, Canvas ou Coogleit, no entanto, os alunos eram livres para escolher aquele que eles sabiam melhor para manipular com facilidade ou já conheciam previamente, foram convidados a abordar a técnica selecionada, como é realizada, quem descobriu e onde ou como pode ser aplicada, contendo as palavras-chave/conceitos: luz, espectroscopia e aplicações. (Figura 7).

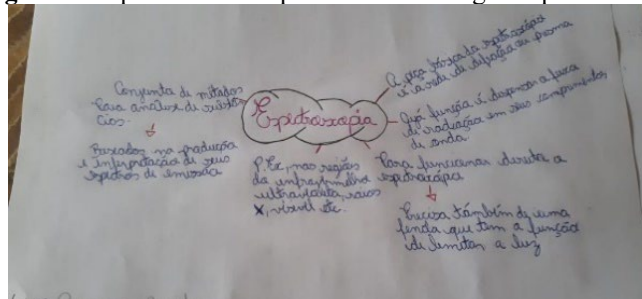
Figura 7 Mapas mentais preparados pelos grupos.



Fonte: Grupo de autores.

Pensando em atender alunos que não têm conectividade à internet, foi proposta a criação do mapa conceitual em forma manuscrita, desta forma todos poderiam ser alcançados na aplicação e finalização da sequência didática (Figura 8).

Figura 8 Mapa conceitual apresentado na caligrafia pelos alunos.



Fonte: própria autora.

Como ferramenta de avaliação de aprendizagem, deve-se lembrar que mapas conceituais não são mapas mentais que são associações livres, ou seja, eles têm suas peculiaridades e relacionam conceitos através de uma hierarquia, ou também por mais importantes, secundários ou específicos.

Segundo Moreira (1980-2010) prefira usar os mapas conceituais a partir do momento em que os alunos já possuem certa familiaridade com o conteúdo, para que sejam potencialmente significativos e possibilitem a integração dos conceitos.

Como método de avaliação, essa técnica foge aos princípios tradicionalistas, pois o ponto de vista segundo o aluno será levado em conta, sendo esses pessoais, quais são os significados e relacionamentos listados a partir de palavras-chave ou conceitos propostos, ou seja, o conhecimento adquirido por cada aluno à medida que essas informações são conceitualmente organizadas.

A construção do mapa conceitual vem do íntimo de cada um, é específico e único, eles são dinâmicos, um mapa correto não deve ser imposto, como você viu, não existe, isso se referiria a um aprendizado mecânico.

Os mapas conceituais apresentados pelos grupos demonstram que alguns foram capazes de entender a técnica que foi desenhada, outros não abordaram a técnica proposta ou a dificuldade em manusear a plataforma de mapeamento online, porém, mesmo com essas deficiências na elaboração do mapa conceitual de determinados grupos, o que foi proposto pelo pós-teste foi alcançado, bem como a eficácia da sequência didática.

Os alunos foram participativos e criativos na construção do mapa conceitual compartilhado e as dúvidas que tinham durante a elaboração buscavam tutoria para resolver. a maioria, estudaram, pesquisaram, exploraram os materiais disponíveis.

APRESENTAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM ADQUIRIDA

Etapa final da sequência didática, é hora de compartilhar o aprendizado, devido ao momento de isolamento social e aulas remotas, que ocorreu através do Google Meet, no qual cada grupo apresentou o conhecimento adquirido, as dificuldades que tiveram durante e como lidaram para superá-las. A socialização ocorreu com agendamento prévio de horário para sua aplicação, a fim de alcançar o maior número possível de alunos, o link de reunião foi enviado aos alunos do grupo WhatsApp e Google Classroom (Figure 9).

Figura 9 Socialização e fórum de conversa em grupo.



Fonte: Autor.

Neste último momento após socializarem o conhecimento adquirido, os grupos apresentaram as dificuldades que tiveram sendo algumas delas relatadas: *isolamento social, falta de interesse de alguns membros, problemas com a internet e dificuldades na elaboração do mapa conceitual*. Apresentaram também sugestões e elogios sendo eles: *tema muito legal, conheceram algo que nunca tinham ouvido falar, trabalhar mais conteúdos atuais e que estes possam ser aplicados no cotidiano*.

Na socialização do conhecimento, os alunos também relataram as dificuldades encontradas na análise espectral, onde alguns não conseguiam projetar, tendo problemas na realização da projeção de espectro, além de manipular objetos para isso, enquanto outros se sentiam confortáveis e encontravam como fazê-lo. a atividade, afirmando que eles gostavam muito de fazê-lo, confirmando o que tinham estudado e aprendido sobre a decomposição da luz. Outro fato foi que eles sugeriram que seria melhor se fosse pessoalmente, para que o professor pudesse ajudá-los nas etapas práticas.

Esse espaço de interação foi muito gratificante, pois pude entender o que estava acontecendo dentro de cada aluno, os anseios, o aprendizado através da colaboração que eles puderam adquirir, sendo um bate-papo descontraído, os alunos expressaram o que sentiam, o que também serviu para resolver dúvidas daqueles que ainda não tinham entendido o tema e a técnica proposta.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo introduzir a Física Contemporânea através da aplicação da sequência didática proposta, baseada na aprendizagem colaborativa entre os pares utilizando atividades experimentais investigativas, dando aos alunos um papel de liderança na construção do conhecimento.

Algumas dificuldades foram encontradas devido à pandemia Covid-19 e isolamento social, problemas com a conectividade à internet e relacionamento entre os membros do grupo, com as aulas sendo remotas por meios digitais, os alunos contribuíram para que esse trabalho alcançasse seu objetivo.

Vale ressaltar que a análise espectral seria mais eficiente se aplicada em ambiente escolar utilizando laboratório ou sala de aula, com o professor como mediador nas etapas de construção e análise.

Enfatizo que os educadores devem promover atividades mais experimentais por meio da investigação, pois, com base neles, há uma quebra de paradigmas e leva o aluno a ser um participante ativo em sua aprendizagem.

Outro ponto relevante é que os alunos têm suas especificidades que devem ser respeitadas e consideradas, da mesma forma que o contexto em que a escola está inserida, cada aluno é único e traz consigo seus conhecimentos, crenças e valores empíricos.

Em geral, este trabalho mostrou sinais de positividade, os alunos demonstraram compreender a espectroscopia e suas aplicações em diversas áreas, mesmo assim, permite mudanças e atualizações futuras por educadores no produto educacional proposto de acordo com a realidade de seus alunos.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua significativamente para a introdução da Física Contemporânea envolvendo a Espectroscopia, uma vez que a compreensão da classe sobre o tema foi satisfatória para sua aprendizagem, elevando o nível de conhecimento nesse cenário, permitindo uma nova visão para os conceitos de Física.

REFERÊNCIAS:

- ARONSON, E. **The Jigsaw Classroom**. Beverly Hills: Sage Publications, 1978.
- ARONSON, E., PATNOE, S. **Cooperação em sala de aula: O Método Jigsaw**. Londres: Pinter & Martin Ltd. 3a. ed. 2011.
- AZEVEDO, A. L.; SOUZA, A. K. S.; CASTRO, T. J. Espectroscopia óptica de baixo custo: uma estratégia para a introdução de conceitos de física quântica no ensino médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 41, no 4, e20180349, 2019.
- BARBOSA, E. F. & MOURA, D. G. (2013) **Metodologias de aprendizagem ativa em Educação Profissional e Tecnológica**. Boletim Técnico do Senac, 39(2), 48-67.
- BERBEL, N. A. N. **Metodologias ativas e promoção da autonomia estudantil**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, 32(1), 25-40, 2011.
- BLOOM, B. S. **Taxonomy de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.
- CARNEIRO, E. B.; LOPES, M. C. Aprendizagem cooperativa no ensino da química: aplicação na disciplina de química geral. **In: XIV ENEQ, 2008, Anais**. [S.l.]: Curitiba, PR. Brasil.
- COCHITO, M. **Cooperação e aprendizagem: educação intercultural**. Lisboa: Acima, 2004.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. (1979b) São Paulo: Editora Nacional.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. **Oral e Escritos Gêneros na Escola**. Campinas: Mercado de Letras. 2004. Brasil.
- FATARELI, E. F.; FERREIRA, L. D. A.; FERREIRA, J.Q.; QUEIROZ, Método Cooperativo de aprendizagem de Jigsaw no ensino de cinética química. **Rev. Nova Química na Escola**, v. 32, nº 3, p. 161-168, agosto de 2010.
- GONÇALVES, F. P. **O texto da Experimentação em Educação em Química: discursos pedagógicos e epistemológicos**. 2005.168f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- GUEDES, M. G. M.; BARBOSA, R. M. N.; JOFILI, Z. M. S. *Aprender ciências em grupo: o que os alunos pensam?* **In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis, SC. Anais...** [S.l.]: Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: Associação Brasileira de Pesquisa em educação em ciências, 2007. p. 865–878.
- HORN, M. B. STAKER, H. **BLENDED: Usando inovação disruptiva para melhorar a educação**. Penso Editora, 2015.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. Los nuevos círculos del aprendizaje. **A cooperação na sala de aula e na escola**. [S.l.]: Virgínia: Aique, 1999.
- LEITE, O. D.; PRADO, R. J. Espectroscopia infravermelha: uma apresentação para o ensino médio. **Revista Brasileira de Educação Física**, vol. 34, nº 2, 2504 (2012).

MEHEUT, M.; PSILLOS, D. Sequências de ensino-aprendizagem visam e ferramentas para a pesquisa da educação científica. **International Journal of Science Education**, Special Issue, v. 26, nº 5, p. 515-535, 2004.

MORAES, R., GAIAZZI, M.C.; RAMOS, M.G. (2004). **Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos**. En Moraes, R. e Lima, V.M.R. (Orgs.). Pesquisa em Sala de Aula: tendências para a Educação em Novos Tempos (pp. 9-24). 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. MORAES R.; GALIAZZI M. C. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Ed. Unijuí 2007.

MOREIRA, M. A. **Mapas Conceituais como instrumentos para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa**. Ciência e Cultura, 32(4): 474-479, 1980.

_____. **Mapas conceituais e aprendizado significativo**. São Paulo: Centauro Editora, 2010, Brasil.

SCHALOW, A.L. **Spectroscopy em uma nova luz**. Palestra do Nobel, 8 de dezembro de 1981. Departamento de Física, Universidade de Stanford, Stanford, Califórnia 94305, EUA.

TAVARES, R. Construindo Mapas Conceituais. **Ciências & Cognição** 2007; Vol 12: 72-85.

TEODORO, D. L. et al. Formação de professores em ensino superior de química: contribuições de programas de aperfeiçoamento de ensino. **Rev. Química Nova**, v. 34, nº 4, p. 714-719, fev., 2011a.

WECKELIN, E. R. **Proposta para a formação continuada de professores de ciências em Ponta Porã, MS: elaboração de sequência didática para o 7º ano do ensino fundamental, Campo Grande, 2014**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional) em ciências) - Instituto de Física. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Campo Grande, MS, Brasil.

CAPÍTULO 23

O IMPORTANTE PROCESSO DE LEITURA COMO RECURSO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jussara De Paula Da Silva Moura

RESUMO

Alfabetizar e letrar possuem uma amplitude de sentidos cuja aprendizagem direciona-se para o ato de ler, escrever e interpretar. Estes aspectos da educação são indissociáveis, e devem caminhar juntos. Desta forma, pensar na leitura como elemento fundamental no processo de alfabetizar letrando, pressupõe compreender como a escola pode facilitar essa prática. Apesar de não ser a escola a única responsável pela formação de leitores na sociedade, a ela compete o papel fundamental de buscar fomentar esse hábito entre seus alunos, desde os primórdios do ensino fundamental, tendo em vista que é através das histórias que a criança desenvolve a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. Este trabalho tem como objetivo demonstrar a importância do hábito de ler, reforçando que esse hábito interfere positivamente na construção de um cidadão crítico e independente. Para fundamentação, utilizou pesquisas referenciais sobre o tema, visando confirmar a hipótese pretendida. Optou pela pesquisa bibliográfica, através da qual a autora realizou leitura e análise de materiais previamente selecionados pertinentes ao enriquecimento do conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental. Leitura. Alfabetização. Letramento.

INTRODUÇÃO

Exercer a cidadania plena na alfabetização está relacionado ao fato de o indivíduo saber escrever, ler e entender esse processo para que possa tornar-se crítico com relação aos seus direitos e deveres, participante de seu grupo social, e integrado às raízes socioculturais.

Nessa perspectiva, a escolarização tem um papel relevante, pois ao estimular o ensino, principalmente no primeiro contato com a escola, a criança começará a se desenvolver intelectualmente. No que diz respeito ao primário, a série inicial inclui alunos dos 6 aos 12 anos que vão, por assim dizer, experimentar a sua realidade e construir o seu conhecimento através da observação, imaginação e experimentação e desenvolvimento psicossocial.

Para crianças, o universo da leitura, através dos contos imaginários (principalmente) representa uma das formas de comunicação, de expressão e de interação, que leva ao desenvolvimento das habilidades criadoras e imaginativas tão necessárias ao ser humano em seus primeiros anos de vida.

A idéia da pesquisa surgiu a partir de três principais autores cujos ensinamentos apontam a necessidade de uma educação formadora em amplo sentido, a relevância do alfabetizar letrando e o valor da leitura nesse processo, sendo eles: Magda Soares, Paulo Freire, e Marisa Lajolo, sem menosprezar tantos outros que fortaleceram a sustentação do referencial teórico.

Magda Soares (2007, p. 47) certifica que alfabetizar e letrar são duas ações eminentes mas não inseparáveis. A autora afirma que o ideal para se fazer “ensinar a escrever e a ler no contexto das práticas da escrita e da leitura, desse modo o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Já Paulo Freire (2001, p. 11) “A leitura crítica dos textos e do mundo está relacionada a como eles mudam no processo.”

Marisa Lajolo (2007, p.106) a autora explica: “Para exercer plenamente a cidadania, o cidadão precisa dominar a língua da literatura, ser um usuário competente dela, mesmo que venha a nunca escrever um livro. ”

A justificativa para escolha do tema parte da hipótese de que a capacidade de ler abre inúmeras portas de exploração da aprendizagem, sendo uma necessidade fundamental para a compreensão do cidadão enquanto um expectador da mídia, um profissional, um formador de opiniões, etc., onde a leitura e a escrita são códigos oficiais no processo de comunicação.

Com base nessa hipótese, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da leitura nos processos de alfabetização e letramento nas séries iniciais do ensino fundamental, ressaltando que a promoção da leitura pode ser valorizada nas escolas e utilizada como mecanismo para melhorar a interpretação e a escrita, pois a leitura é muitas vezes estruturado desta forma e determinante para a construção.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOIS CONCEITOS, UM PROCESSO

Sobre alfabetizar sem letrar, por exemplo, é correto afirmar que se um adulto não foi alfabetizado na etapa infantil, é possível que tenha conhecimentos sobre os códigos de escrita, mas não saiba interpretá-los, sendo considerado um analfabeto funcional. (XAVIER, 2011).

O analfabetismo funcional, termo utilizado pela UNESCO na década de 70, adotado pelo Brasil em 1990, define a pessoa que sabe ler e escrever, mas que não tem o domínio e o entendimento da leitura e da escrita. (SOARES, 2007).

Em Xavier (2011, p.129) encontra-se enfatizado que:

Indivíduos alfabetizados, que não participam da sociedade letrada são considerados analfabetos funcionais, pessoas a quem foi informada a tecnologia da leitura e da escrita, mas que não desenvolveram a propriedade de usar a leitura e a escrita na prática social, como instrumentos que os insere na sociedade como cidadãos decisivo de seus direitos. Outra questão nos chama a atenção: muitas pessoas analfabetas podem ser letradas.

Não há, portanto, como separar os dois processos, pois a princípio, o estudo do aluno no universo da leitura e escrita se dá paralelamente entre: a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades para reconhecer códigos e ler, e nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento.

Entretanto, pontua-se sempre a necessidade de alfabetizar e letrar, conforme afirma Magda Soares (2002).

Para Soares (2002, p. 11) a alfabetização e o letramento:

Não são processos independentes, mas correlativos e inseparáveis: a alfabetização se desenvolve por si mesma e por meio de práticas sociais de leitura, ou seja, por meio de atividades de alfabetização, pode se desenvolver em contexto e por meio da aprendizagem de fonemas. relações grafemas, consistentes com a alfabetização.

Não há, portanto, como separar os dois processos, pois a princípio, o estudo do aluno no universo da escrita se dá paralelamente entre dois processos: a alfabetização pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, em conjunto nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e o letramento.

Ao conhecer a importância do letramento, da cultura levada para as salas de aulas, do conhecimento empírico dos estudantes, eliminamos o ensino baseado nos métodos repetitivos, na descontextualização.

A alfabetização, portanto, deve se desenvolver em um contexto de letramento valorizando as práticas sociais que envolvem a língua oral e escrita.

Freire (2004) pontua a necessidade de o cidadão ser capaz de interpretar, compreender, estabelecer relações com o real, criticar, interagir e reproduzir conhecimento.

Diante dessas perspectivas, encontra-se a leitura como caminho para o aprimoramento do uso da norma culta, inserindo-se desde a alfabetização valores tanto na escrita quanto para a oralidade, o que incidirá na construção da cidadania plena.

Assim, enfatiza-se a importância do hábito de leitura, uma vez que decodificar o ‘mundo’ “[...] é possível através da formação do leitor que requer um período de tempo, o hábito contínuo da leitura”. (XAVIER, 2011, p. 128).

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA COMO RECURSO EFICIENTE PARA ALFABETIZAR

A leitura não pode ser associada ao ‘ser capaz de ler palavras corretamente em voz alta’, faz-se necessário que o leitor decodifique a mensagem corretamente para dar sentido ao texto, que uma “obra literária” é uma criação de objeto social. (SOLÉ, 1998).

A partir dessa perspectiva é preciso pensar sobre como as escolas ou ambientes de aprendizagem são organizados para apoiar a realização significativa do estudante, especialmente no que se refere à construção da linguagem a partir da leitura.

Na busca de alcançar os objetivos que guiam a leitura, compete ao professor facilitar a compreensão do aluno sobre ser ela uma atividade importante no contexto escolar e também na sua vida fora da escola.

Vale enfatizar que o brasileiro não possui o hábito de ler. Segundo a Câmara Brasileira do Livro – CBL publicados em 2011, no Brasil são lidos 1,8 livros por ano, enquanto países como França e Estados Unidos a média é de 5 a 7 livros por ano por habitante. (CAMPELLO, 2012).

Por isso dois pontos devem ser considerados dentro desse processo de fomentação ao hábito de ler no que tange à educação: a prematuridade nas escolas, buscando inculcar a prática logo nas séries iniciais, e a capacidade do professor em motivar o aluno a tornar-se um leitor, reconhecendo a importância da leitura para a sua vida prática e para a formação de uma cidadania efetiva. (SILVA, 2002).

Entretanto, aprender a ler é um ato permanente e contínuo que incide em novas habilidades, à medida que os textos escritos são dominados adequadamente, pois a interpretação errônea das idéias expostas pode tornar o sujeito alienado frente à sociedade.

Para que exista, alguém precisa escrevê-lo e outra pessoa precisa lê-lo. “Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social”. (LAJOLO, 2006, p. 15). E complementa:

A escola é a instituição com a maior e mais longa eficiência no cumprimento do papel de fiador e literário em meu país. Ela é uma das maiores responsáveis pela dedicação ou desqualificação de obras e autores. Possui poderosos poderes de censura estética sobre as obras literárias – exercidos em nome do bom gosto. (LAJOLO, 2006, p. 19).

A partir do momento que o leitor reconhece letras, palavras e estruturas lingüísticas no texto, a sua capacidade interpretativa será facilitada. Ler envolve entender e compreender um texto.

Assim, ensinar o valor da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais necessário para que o sujeito seja um cidadão mais crítico e participativo na sociedade.

A partir do momento que o leitor reconhece letras, palavras e estruturas linguísticas no texto, a sua capacidade interpretativa será facilitada.

A capacidade de ler abre inúmeras portas de exploração e aprendizagem. É uma habilidade que, uma vez aprendida, é continuamente utilizada representando uma das melhores maneiras de adquirir conhecimento.

Entretanto, aprender a ler é um ato permanente e contínuo que incide em novas habilidades, à medida que os textos escritos são dominados adequadamente, pois a interpretação errônea das idéias expostas pode tornar o sujeito alienado frente a sociedade.

PRÁTICA DE LEITURA COMO ELEMENTO FORMADOR DE CIDADANIA

Há muito mais a ler do que simplesmente ser capaz de identificar palavras em uma página. A leitura envolve pensar e interpretar - processos conhecidos como compreensão. (LAJOLO, 2006).

O papel da leitura é tornar acessível à compreensão da linguagem. É através do hábito de ler que o ser humano torna-se capaz de decodificar mensagens, interpretar seu sentido, adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade.

“A partir dessa junção do mundo, marcado pelas palavras e estados da literatura, com a realidade cotidiana das pessoas que a literatura passa a ter um papel importante e transformador”. (LAJOLO, 2006, p. 65).

“O ato de ler amplia a experiência humana da criança ou do adulto, possibilitando novas formas de conhecer o mundo e a si mesmo”. (THÉO, 2003, p.02).

Portanto, insere-se nesse momento a importância da escola e seus educadores como agentes motivadores para a prática da leitura.

O PAPEL DA ESCOLA NO INCENTIVO À PRÁTICA DA LEITURA

“De acordo com Ayoub (2001, p. 53): “Tomar a criança como ponto de partida é pensar em um curso, considerar as diversas formas de expressão em diferentes linguagens, por meio de gestualidade, leitura, escrita, oralidade e musicalidade” motivando-a a querer engajar-se nos aspectos educacionais.

Muitos fatores determinam se um aluno será motivado ou não a aprender: o interesse no assunto, a percepção da sua utilidade, bem como a capacidade, a criatividade e a persistência do professor. Além disso, nem todos os alunos são motivados pelos mesmos valores, necessidades, e/ou desejos.

A proposta pedagógica, ou seja, o plano orientador, inserida no contexto do ensino fundamental deve ter como bases ações da instituição e suas metas voltadas à proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno das crianças, partindo do princípio de uma gestão democrática, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar, tendo como foco principal o bem estar do aluno.

Assim, percebe-se a importância de propostas que valorizem o desenvolvimento da criança nesta etapa, em que estejam presentes elementos que contribuam para obtenção de respostas positivas que se efetivarão ao longo da sua formação.

Na busca de alcançar os objetivos que guiam a leitura, compete ao professor facilitar a compreensão do aluno sobre ser a leitura uma atividade importante no contexto escolar e também na sua vida fora da escola.

A partir dessa perspectiva é preciso pensar sobre como as escolas ou ambientes de aprendizagem são organizados para apoiar a realização significativa do estudante, especialmente no que se refere à construção da linguagem a partir da leitura.

CONCLUSÃO

Após a realização desta pesquisa, é possível entender a alfabetização e o letramento como processos de usar leitura, escrita e linguagem oral extrair, construir, integrar e criticar o significado através da interação e envolvimento com textos multimodais no contexto social e nas práticas situadas.

Esta definição enfatiza mudanças fundamentais no entendimento da leitura no contexto da alfabetização. Primeiro, ela envolve produtividade (escrita, fala), bem como processos receptivos (leitura, escuta) que são mais parecidos, especialmente em seu caráter construtivo.

Ensinar a ver o mundo, a enfrentar esse mundo e a se defender dele, deve ser a principal proposta do modo alfabetizar letrando.

Para isso, ele precisa ser um educador criativo, instigador, inquieto, curioso, humilde e persistente. Deve ficar claro para os alunos que os educadores têm e continuarão a ter a

experiência de produzir determinado conhecimento e que não pode simplesmente ser transferido para eles.

Não há docência sem discentes e o complemento entre os dois e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Um professor aprende ensinando, e um estudioso ensina aprendendo.

Os métodos em sala de aula devem ir mais além do que simples transmissão de conhecimentos baseados em aspectos didáticos, possibilitando o desenvolvimento de uma visão de totalidade da linguagem e do mundo.

Na síntese do tema alfabetização e leitura é possível afirmar que existe a necessidade de mudanças significativas na escola, para que esta possa ser um instrumento de inserção do sujeito na sociedade pós-moderna.

Para atingir esse objetivo, professores e profissionais esperançosos devem inspirar a verdadeira inovação do ensino com base na prática e na filosofia educacionais.

REFERÊNCIAS:

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, 2001. Suplemento 4, p. 53 -60.

CAMPELLO, Ronaldo. **A importância da leitura na formação da cidadania crítica**. A Pedagogia ao Pé da Letra, 2012. Disponível em <http://pedagogiaaopedaletra.com/a-importancia-da-leitura-na-formacao-do-cidadao-critico/>. Acesso em 02mai2018.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados, vol. 15, n. 42, São Paulo, mai/ago, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

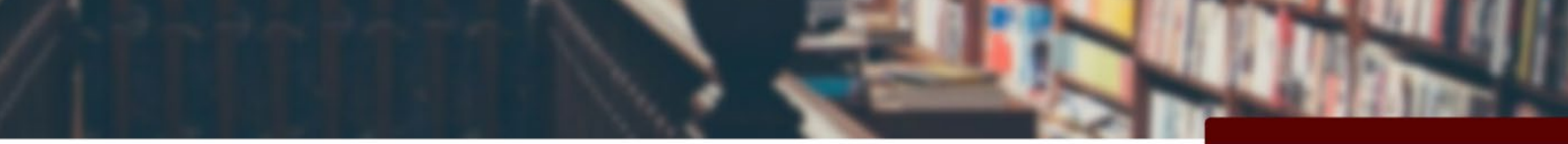
LAJOLO, Marisa. **O mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ed. São Paulo: Ática, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Produção da Leitura na Escola: Pesquisa x observação**. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

THÉO, Irismar Oliveira Santos. Leitura processo de aprendizagem. **Revista de educação CEAP**, ano 11, n.41, Salvador, Junho/2003, p.59-66. Disponível em: www.nead.uncnet.br. Acesso em 05mai2018.



XAVIER, João Fábio Davi. Educação de Jovens e Adultos: Alfabetizar Letrando. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 1, n. 1, jan.-jun. 2011, p. 123-132.

CAPÍTULO 24

MULHERES INTELLECTUAIS EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

**Keoma Yoshio de Paula Bordinhão
Marlene de Oliveira**

RESUMO

O estudo tem por objetivo apresentar por meio de um breve percurso histórico, características e desempenho intelectual feminino em cargos de gestão em instituições de ensino. Enfatizando seu desempenho intelectual advindo de um mundo marginalizado pelo estereótipo de gênero, e assim caracterizando a rede de sociabilidade que foram formadas. Metodologicamente, a pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, com ênfase na abordagem da História Cultural (Chartier, 2002). O aprofundamento bibliográfico ficou apoiado na literatura de Louro (1997) e Del Priori (2004). Sobre o conceito de intelectual, definiu-se a partir de Sirinelli (1996) e Sapiro (2012). Apresenta-se dois exemplos de mulheres que exerceram em períodos diferentes da história cargos de liderança frente a uma instituição educacional, sendo as mesmas reconhecidas pelos pesquisadores como intelectuais. A primeira, Julia Wanderley, intelectual paranaense, foi diretora do Ensino Primária em 1915 na Escola Intermediária. A segunda intelectual, Stella de Faro, desempenhou a função de diretora no braço feminino do Instituto Católico de Estudos Superiores, em meados do séc. XX. Pode-se constatar que as mulheres, mesmo considerada por muitos “sexo frágil”, vem por um longo período mostrando-se capazes de desempenhar cargos antes exclusivamente masculinos, e ainda ser reconhecidas como uma intelectuais, deixando para cada sociedade uma marca, uma identidade, um reconhecimento, a partir de uma trajetória marcada por desafios e possibilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher. Intelectual. Diretora. Julia Wanderley. Stella de Faro.

INTRODUÇÃO

Historicamente as mulheres vem conquistando seu espaço na sociedade como um todo, uma trajetória demarcada por lutas que desafiam questões conservadoras de gênero, desenhando frente aos obstáculos uma identidade que rompe com um paradigma subalterno de repressão e dominação do sexo oposto.

Inúmeras foram as batalhas travadas pelo então “sexo frágil” para assegurar maior visibilidade no espaço público, onde vemos mulheres ocupando cargos em ambientes que até pouco tempo eram limitados apenas aos homens. Diversos fatores impediam que desempenhassem tais funções, dentre os quais, pode-se citar as obrigações domésticas e familiares, caracterizada por Perrot (1998) como espaço privado.

A história tomou novos rumos e representações, aos poucos foram garantindo novos direitos, um deles é a instrução educacional. No Brasil, a valorização da mulher, garantiu a ela

presença em diferentes espaços, podendo aqui citar os campos educacional, da gestão e o meio intelectual, até um curto período protagonizado apenas por homens, neste meio, a participação feminina se destacou com grandes contribuições sociais.

Pensando em dialogar com a representatividade da mulher que se consolidou como uma intelectual, salientou-se nesse estudo a presença de mulheres intelectuais que exerceram cargos na gestão em instituições educacionais, buscou-se aqui apresentar por meio de um breve percurso histórico, características e desempenho intelectual feminino em cargos de gestão em instituições de ensino.

Como encaminhamento metodológico, a pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, com ênfase na abordagem da História Cultural, como campo historiográfico para garantir a representação dos fatos com a legitimidade por ela produzida. Para Chartier (2002, p.16) a História Cultural, “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

O aprofundamento bibliográfico ficou apoiado na literatura de Louro (1997) e Del Priori (2000). Sobre o conceito de Intelectual, definiu-se a partir de Sirinelli (1996) e Sapiro (2012). Espera-se ao final deste estudo, que o leitor compreenda e reflita sobre as transformações históricas vivenciadas por mulheres e como de fato conseguiram conquistar um novo posto na sociedade, a de ser uma mulher-intelectual-gestora, a partir de uma trajetória marcada por desafios e possibilidades.

MULHER NA ESCOLA

A educação feminina é um acontecimento muito recente na História da Educação. O século XIX, em meio às transformações deste tempo histórico, decorrentes, sobretudo, da industrialização e urbanização presentes na Europa e Estados Unidos, onde ideias civilizadoras são fomentadas por grupos sociais que idealizavam a educação e a religião como estratégias na relação de poder. Constatamos no seio de congregações religiosas, que as mulheres, têm ao longo de séculos, exercido funções gestoras na condução de estabelecimentos educativos femininos católicos.

A mulher que antes, não tinha nenhum acesso à instrução, consegue por meio da educação e da religião, transitar ainda que com restrições, para o espaço público. O sistema patriarcal legitimado ao longo da história pela religião cristã é responsável em grande medida, pelas práticas sociais que naturalizaram o papel da mulher restrito ao espaço doméstico, favorecendo o exercício do poder pelo masculino em detrimento do feminino. (LOURO,1997).

Com isso, a abertura de colégios para educação de moças, possibilitou um lugar de profissionalização feminina, encontrando na escola uma maneira de atuar fora do espaço privado, promovendo a elasticidade do processo de articulação do poder. Tal feminização poderá ser vista como um dado importante para fomentar as discussões em torno do papel social da mulher na história. A possibilidade de uma maior participação no espaço público, mediante a saída do ambiente doméstico para o universo escolar, apresenta-se como um processo de resistência que se justifica pela profissionalização do magistério. Como professoras, poderiam gerir o próprio sustento, um passo a mais na emancipação feminina e, conseqüentemente, um modo de resistência à ordem vigente de dependência e subordinação ao homem.

Ao longo da história da emancipação feminina é possível pensar que a educação e a religião são fatores importantes que contribuíram para sua evolução e progresso, em prol do seu espaço social.

Para compreendermos esta trajetória da inclusão das mulheres em instituição de ensino como gestoras, traçamos uma linha do tempo com os principais acontecimentos de garantia de direitos.

Quadro 1: Quadro Sinóptico da Linha do Tempo participação da Mulher.

| Período | Ocorrência | Situação da Mulher |
|-----------|--|--|
| 1500-1822 | Brasil Colônia | Submissa ao pai e marido, dona de casa e progenitora. |
| 1750-1777 | Reforma Pombalina | Bons costumes, virtuosa, podendo ser escravas sexuais, recebem permissão para ir à escola pública e laica para aulas de ler e escrever necessárias à administração do lar. |
| 1822-1889 | Brasil Império | Consideradas ser frágil, sem autonomia, sujeita ao homem. |
| 1827 | Lei Escolas Primeiras Letras | Acesso das mulheres, recrutamento de professores exclusivamente masculinas. |
| 1835 | Lei nº 10 Escola Normal de Niterói - RJ | Criação da escola normal exclusivamente masculina. |
| 1870 | Escolas Mistas | Acesso mulheres nas escolas mistas de formação. |
| 1879 | Decreto nº 7.247 Reforma Leôncio Carvalho | Acesso mulheres nas faculdades. |
| 1881 | Liceu de Artes e Ofícios | Regulamenta o ingresso de mulheres nas classes profissionalizantes. |
| 1919 | Organização Internacional do Trabalho | Aprova igualdade salarial entre homens e mulheres. |
| 1931 | Decreto-Lei nº 19.851 | Estatuto das Universidades brasileiras: Lei Francisco Campos. |
| 1932 | Garantia Voto | As mulheres conquistam o direito a votar. |
| 1939 | Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 | Criação do Curso de Pedagogia. |
| 1945 | ONU | Carta de igualdade de direitos entre homens e mulheres. |
| 1946 | Decreto-Lei nº 8.530 | Lei orgânica do Ensino Normal. |
| 1962 | Lei nº 4.121 | Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. |
| 1985 | Decreto 23.769 | Criação Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher. |
| 1988 | Constituição Federal | Art. 5º todos são iguais em direitos e obrigações. |

Fonte: elaborado pela autoras, 2021.

A linha do tempo, demonstra o resgate da inclusão da mulher não apenas na sociedade, mas nas instituições de ensino com oportunidade de atuação profissional como: professoras, diretoras e gestoras.

O SER INTELECTUAL

A concepção de intelectual ganha muitas definições de acordo com o teórico que o conceitua, e com sua influência teórico-metodológica. Nesse estudo tomou-se como base, elementos da vertente defendidas por Jean-François Sirinelli (1996, p.242), onde assegura o trabalho com os mediadores culturais:

[...] com frequência se destacou o caráter polissêmico da noção de intelectual [...]. Duas acepções do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os mediadores culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento. No primeiro caso, estão abrangidos tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito. Nos degraus que levam a esse primeiro conjunto postam-se uma parte dos estudantes, criadores ou mediadores em potencial, e ainda outras categorias de receptores da cultura. É evidente que todo estudo exaustivo do meio intelectual deveria basear-se numa definição como esta.(SIRINELLI, 1996, p. 242).

Os estudos de Sirinelli como mencionado na dissertação de Araujo (2018), partem de três noções essenciais: os itinerários de formação, podendo auxiliar os intelectuais em seu engajamento; a geração, leva em consideração seus fenômenos e a sociabilidade, rede criada para manter uma estrutura de agrupamento social entre os intelectuais.

Mulheres intelectuais

Utilizando a definição proposta por Gisèle Sapiro, que apresenta oito modelos de intervenção, construídos a partir do caso francês conforme menciona Orlando (2020, p.5):

[...] intelectual crítico universalista, o intelectual crítico especializado, o guardião da ordem moralizador, o especialista consultado pelos dirigentes, grupos contestadores universalistas, grupos contestadores especializados, o intelectual de instituição generalista e o intelectual de instituição especializado, [...]. (ORLANDO, 2020, p. 5).

O que diferencia estes modelos são três fatores que, segundo a autora, estruturam o campo intelectual sendo: o capital simbólico; a autonomia em relação à demanda política; e o grau de especialização. (SAPIRO, 2012 apud ORLANDO, 2020). Muitas mulheres tiveram acesso à educação, a cultura e a ciência, sendo até estudadas em seu domínio de intervenção ou seja: na literatura, feminismo, educação, saúde, ciência e política. As pesquisas, no entanto, raramente apresentaram essas mulheres como intelectuais. Para tanto, este estudo apresenta exemplos de duas mulheres que se assemelham em alguns aspectos, consideradas intelectuais, com maestria desempenharam funções de liderança em seu campo de atuação educacional, assim como criaram redes de sociabilidade estabelecendo vínculos com outras figuras importantes para a sociedade. A primeira, Julia Wanderley, intelectual paranaense, foi diretora do Ensino Primária em 1915 na Escola Intermediária. A segunda intelectual, Stella de

Faro, desempenhou a função de diretora no braço feminino do Instituto Católico de Estudos Superiores, em meados do séc. XX.

Julia Wanderley: Uma paranaense de garra e determinação

Julia Augusta de Souza Wanderley, ao dia 26 de agosto de 1874, em Ponta Grossa, ainda muito jovem, mudou-se para Curitiba com sua família. Oriunda da classe média, desde pequena teve acesso a cultura e as melhores escolas. Seu percurso escolar foi marcado por um cenário de grandes mudanças sócio-políticas, nos quais destacariam Julia em muitos debates.

O ingresso das mulheres na Escola Normal paranaense foi marcado por muitas manifestações. A primeira dela ocorreu em fevereiro de 1891, liderada pela jovem Julia Wanderley, que ousadamente se dirige ao governo da província para reivindicar os mesmos direitos de acesso dos homens a Escola Normal. Mesmo que contrariado, o governador aceita seu pedido, mas solicitada a presença de outras colegas no curso. Julia, defendia o magistério incansavelmente. Rememorada como a primeira mulher a se matricular e concluir presencialmente o curso Normal no Paraná no ano de 1892, seu tão sonhado diploma juntamente com outros colegas, uma turma mista predominantemente feminina.

Julia Wanderley, representa para a sociedade o pioneirismo da mulher na Escola Normal e no professorado feminino. Seu espírito de liderança, trouxe muitos benefícios para o cenário educacional do Paraná. Acreditava que a instrução pública deveria ser acessível a todas as mulheres, rompendo com a exclusividade masculina. Contudo, em 16 de fevereiro de 1891 ingressa na Escola Normal de Curitiba com mais três colegas, concluído o curso em dois anos. Pouco antes da sua formatura, ocorrem algumas alterações no sistema educacional, como pode ser descrito por Araujo (2010, p.85):

O Instituto Paranaense ao qual a Escola Normal era anexa será substituído pelo Ginásio Paranaense em outubro de 1892, um mês antes da formatura de Julia Wanderley e seus colegas. A mudança era mais do que a simples troca de denominação. O decreto nº 3, de 18 de outubro de 1892, em seu artigo 1º, instituiu na cidade de Curitiba um curso secundário destinado a ministrar “a mocidade paranaense” os elementos fundamentais da ciência geral e habilitá-los para a matrícula nos estabelecimentos de ensino superior da República. (ARAUJO, 2010, p.85).

A dedicação era uma de suas características, aluna exemplar, recebeu homenagem no dia de sua formatura pelo seu destaque acadêmico. Com um nível intelectual admirável, Julia Wanderley foi a primeira professora normalista a ser nomeada pela província. Suas contribuições foram tendo maiores destaque na sociedade e no sistema educacional. No ano de 1895 assume a direção do Colégio Tiradentes, anos mais tarde torna-se membro do Conselho

Superior do Ensino Primário do Paraná. Escreveu vários artigos para os jornais e revistas locais, abordando assuntos pedagógicos.

Infelizmente seu tempo foi cessado no dia 5 de abril de 1918, Julia veio a óbito. Um exemplo de força feminina, professora, administradora, mãe e porque não dizer um exemplo de vida. Uma professora que lutou desde o início por igualdade de direitos e por uma educação de qualidade.

Julia, considerada uma intelectual, atuou incessantemente a favor da educação e da igualdade de gênero ao ensino, estabeleceu uma rede de sociabilidade que fortaleceu seus propósitos e ideais, seu legado influenciou uma geração de homens e mulheres.

Stella de Faro: Uma militante católica

Stella de Faro, nasceu em julho de 1988, no Rio de Janeiro, militante católica, oriunda de uma família da nobreza imperial. Há vários registros de sua militância, tanto na imprensa laica, quanto na católica, para a qual colaborou intensamente em jornais como *A Cruz* e *A União*, além de ter sido editora por muitos anos da *Revista do Apostolado das Filhas de Maria* desde 1912. Formada pela orientação doutrinal da restauração católica ultramontana, os escritos de Stella revelam sua adesão incondicional à ação católica, demonstrada pelas muitas organizações das quais participou sempre como líder, tendo sido uma pessoa de confiança de Dom Sebastião Leme. Ele a convidou para organizar e dirigir a Associação das Senhoras Brasileiras, criada em 1920, uma organização católica de formação, proteção e apoio às jovens trabalhadoras, mas principalmente para liderar a seção feminina da Ação Católica Brasileira, ao lado de seu amigo Alceu Amoroso Lima, responsável pela seção masculina (MESQUIDA, 2009; MARTINS, 2016).

Para Stella as mulheres deveriam seguir rigorosamente as orientações religiosas cristãs, obedecer e se submeter à autoridade clerical e principalmente agir de acordo com a moralidade católica de forma a ter uma conduta exemplar na família, na Igreja e na sociedade. Apesar desse discurso tão conformista e obediente à ordem e à autoridade masculinas, para Stella os limites das mulheres não estavam restritos à família e às práticas devocionais exclusivamente, embora as valorizasse muito como manifestações da correção e adequação femininas.

O conhecimento que tinha sobre as escolas de educação social e doméstica na Europa e a prática adquirida à frente da ASB se somou à experiência pessoal, pois Stella frequentou cursos no Instituto Familiar, Social e de Educação Doméstica e no Instituto Católico, em Paris, por ocasião de sua viagem em 1932.

Seu envolvimento com a ação social e a Ação Católica Brasileira se deu como líder e foi a partir de seu conhecimento e contato com outras lideranças femininas internacionais e com o pensamento católico que Stella foi capaz de mobilizar por meio da sociabilidade, apoios importantes na elite carioca e no clero para uma de suas causas que mais estavam em sintonia com a ação social: a educação social e a profissionalização feminina.

Rede de sociabilidade: Construção coletiva

Nota-se que ambas intelectuais, atuaram na direção escolar, mesmo que com mantenedoras diferentes, era nítido o desempenho de liderança e luta por ideais em ambos os exemplos.

Associando ao conceito de intelectual defendido por Sirinelli e sua rede de sociabilidade, é mister salientar da relevância que foi nas duas trajetórias para a construção de um ideal. Assim, o autor (1996, p. 248) afirma:

Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidade difíceis de apreender, mas que o historiador não deve ignorar ou subestimar. (SIRINELLI, 1996, p. 248).

Almeida (2012, p.26) realiza uma analogia entre os pensamentos de Sirinelli e Bourdieu:

Por fim, no estudo da história dos intelectuais devem ser levadas em conta, ainda de acordo com o texto de Sirinelli, as “estruturas elementares da sociabilidade”, pois, todo grupo de intelectuais se organiza em torno de uma “sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver.” Dentre essas estruturas Sirinelli destaca as revistas que conferem uma estrutura ao campo intelectual – conceito de Bourdieu – por meio de forças antagônicas de adesão (amizades, fidelidades arrebanhadas) e de exclusão (visões, rupturas), portanto, ponto privilegiado para consideração e análise do movimento das ideias e fermentação intelectual; [...].(ALMEIDA, 2012, p. 26).

Levando em consideração esses aspectos, pode-se dizer que a construção de uma rede de sociabilidade tanto para Julia como para Stella, foram de grande valia, pois como visto em suas trajetórias, o movimento de ideais por elas defendidos, toma configuração a partir das estruturas coletivas mediadas por interesses e práticas em comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou relacionar o percurso educacional da mulher considerando algumas conquistas ao longo da história, com sua chegada a cargos de liderança e ainda sendo reconhecidas com intelectuais, bem como suas redes de sociabilidade, seus engajamentos e campo intelectual de atuação. Essa analogia foi possível com bases nos teóricos aqui mencionados.

Sendo assim, pode-se constatar que as mulheres mesmo considerada por muitos “sexo frágil”, vem por um longo período mostrando-se capaz de desempenhar cargo antes exclusivamente masculinos, e ainda ser reconhecida como uma intelectual, deixando para cada sociedade uma marca, uma identidade, um reconhecimento.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Rodrigo Davi. Ensaio sobre as contribuições teórico-metodológicas de Jean-François Sirinelli, Jean Paul Sartre e Norberto Bobbio para a história, a definição e a função social dos intelectuais. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 5, n. 2, p. 21-41, jan-jul. 2012. Disponível em: <http://ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/133/110>. Acesso em: 22 jan. 2021.

ARAUJO, Karina Valim de. **Helena Kolody e os caminhos de produção de uma intelectual entre a poesia e a educação** (1928-1992). 2018. 155f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

ARAUJO, Silvete Aparecida Crippa de. **Professora Julia Wanderley, uma mulher-mito** (1874 – 1918). 2010. 183f. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_Silvete%20Aparecida%20Crippa%20de%20Ara%C3%B Ajo.pdf. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 jan. 2021.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

DEL PRIORI, Mary (Org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE. Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p.441-481.

MARTINS, Ana Paula Vosne. Disciplina e piedade: o movimento feminino católico brasileiro no começo do século XX. **Revista Brasileira de História das Religiões**, ANPUH, ano X, n. 26, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/31717>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MESQUIDA, P. A educação na restauração lealista da Igreja: a missão de Tristão de Athayde e Stella de Faro no Ministério da Educação e Saúde Pública. 1934-1945. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/31717/17711>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ORLANDO, Evelyn Almeida de. **Mulheres intelectuais, cultura e educação no Brasil: notas de apresentação de um tema.** Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 2, n. 3, p.3-9, set./dez. 2020

PERROT, Michelle. **Mulheres Públicas.** Trad. Roberto Leal Ferreira. 2ª reimpressão. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SAPIRO, Gisèle. Modelos de intervenção política dos intelectuais: o caso francês. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 9, n. 17, p. 19-50, jan/jun. 2012.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

CAPÍTULO 25

A FOTOGRAFIA COMO MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE ZOOLOGIA COM ENFOQUE NA SISTEMÁTICA FILOGENÉTICA

Lisiane das Neves Marques

RESUMO

O trabalho foi desenvolvido com estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Rio Grande do Sul, a partir do desenvolvimento do projeto “Biologia em fotos” que teve como objetivo utilizar a fotografia como estratégia pedagógica de motivação para o ensino sobre Zoologia com enfoque na Sistemática Filogenética e evolução. O projeto envolveu as seguintes etapas: (1) criação de situação-problema para a motivação dos estudantes na realização das atividades; (2) realização de oficina fotográfica; (3) saída de campo para observar e fotografar os seres vivos do reino animal e suas interações com o ambiente; (4) abordagem teórica sobre evolução biológica e Sistemática Filogenética; (5) pesquisa bibliográfica para a elaboração de painéis e cladogramas; (6) apresentação das produções dos alunos em evento na escola. Os estudantes aprenderam noções básicas sobre fotografia, realizaram saída de campo, pesquisa bibliográfica e confeccionaram cladogramas. O levantamento das ideias prévias dos alunos indicou que a definição de Sistemática Filogenética envolve a classificação, organização, desenvolvimento e história do surgimento dos seres vivos, sendo que a maioria não soube definir este conceito. As ideias prévias mais frequentes sobre evolução biológica indicavam o surgimento de novas estruturas e mudanças nos seres vivos, contudo poucos alunos mencionaram a evolução como processo responsável pelo surgimento de novas espécies, não ocorrendo referência ao papel do tempo na evolução. Ainda como resultado da análise das ideias prévias tem-se que alguns alunos não associaram a definição do ser humano a um animal e a visão antropocêntrica e utilitarista ainda é frequente. Contudo, a partir da abordagem teórica, da construção dos cladogramas e dos relatos escritos pelos discentes, essas limitações podem ser superadas, através da percepção do papel ecológico dos animais e das conexões evolutivas entre as espécies. Os cladogramas representaram ferramentas didáticas valiosas, auxiliando na percepção da biodiversidade e das relações de filogenia. O trabalho educacional em sala de aula se tornou mais dinâmico e prazeroso quando os discentes vivenciaram o protagonismo de produzirem suas próprias fotografias, estimulando a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Biologia; Zoologia; Sistemática Filogenética; Cladogramas; Fotografia.

INTRODUÇÃO

Quais as possibilidades que a fotografia traz para o ensino da Zoologia? Quais os sentidos que olhar o mundo através da fotografia despertam no estudante? É possível abordar a Sistemática Filogenética utilizando a fotografia como recurso? Mudanças de concepção discente sobre o processo de evolução dos animais podem ser promovidas através da fotografia?

Estas questões são colocadas num momento em que vivemos uma imersão nas tecnologias, entre elas, a da imagem, que pode ser considerada como uma prótese do olhar que possibilita novos caminhos para a escrita do mundo (Souza e Lopes, 2002).

Para Spencer (1980) a fotografia expressa a linguagem não-verbal e contribui decisivamente na realização de pesquisas teóricas, manifestações artístico-culturais e como coadjuvante eficaz em inúmeras descobertas científico-tecnológicas. Segundo Asari et al. (2004, p. 183) “a utilização da fotografia pode estimular a observação e descrição das paisagens pelos alunos, preparando-os para tirarem suas próprias conclusões e elaborarem soluções para problemas da sua realidade”. De acordo com Franco et al. (2006, p.03): “A fotografia é uma forma objetiva de documentação, muito melhor do que a simples lembrança de um fato ou evento”. A fotografia colaborou no processo de aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do ensino médio sobre educação ambiental (BORGES et al., 2010), uma vez que contribuiu na formação de cidadãos mais conscientes e com percepção do ambiente que os cercam.

Na Zoologia, o estudo da biodiversidade é importante para que os alunos possam entender como a vida se diversificou a partir de uma origem comum, percebendo que os desequilíbrios ambientais, intensificados pela intervenção humana, têm reduzido essa diversidade, o que está ameaçando a sobrevivência da própria vida no planeta (BRASIL, 2006, p.44). A sinalização de que as espécies naturais devem ter se originado a partir de ancestrais comuns foi indicada na teoria evolutiva proposta por Darwin e Wallace, cujos estudos, pautados na Seleção Natural e na ancestralidade dos grupos, incentivaram o entomólogo alemão Willi Hennig (1913-1976) a desenvolver a Sistemática Filogenética como uma metodologia para se estabelecer as relações de parentesco entre os seres vivos (COUTINHO, 2013). Antes da publicação de “Origem das espécies” de Charles Darwin, a sistemática estava limitada a descrever e dar nomes a animais e plantas e era fortemente influenciada pelo essencialismo aristotélico (GUIMARÃES, 2005, p.34). Conforme esse autor, no essencialismo existe uma forma natural, um tipo verdadeiro e as variações individuais representam desvios acidentais causados pela influência do ambiente.

A sistemática filogenética possibilita a síntese de uma grande quantidade de informação (tais como características de morfologia externa, embriologia, fisiologia e comportamento) em árvores evolutivas – os cladogramas, também chamados de filogenias –, nas quais são dispostas as relações de parentesco entre grupos biológicos baseadas na modificação de seus atributos através do tempo (SANTOS e CALOR, 2007, p.3).

Este artigo relata o desenvolvimento do projeto “Biologia em fotos” com o objetivo de estimular os educandos a se tornarem sujeitos de sua própria aprendizagem sobre Sistemática Filogenética. Os estudantes foram desafiados a fotografar animais invertebrados e vertebrados da fauna local, refletindo sobre a história evolutiva e as relações de parentesco a partir da construção de cladogramas e da escrita de relatos sobre suas aprendizagens.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Sistemática Filogenética ou Cladística tem como objetivos descrever a biodiversidade, compreender os processos subjacentes e apresentar um sistema de classificação geral de referência a partir das relações de parentesco entre os grupos animais e do histórico evolutivo de suas características morfológicas, ecológicas e moleculares (FERREIRA et al., 2008, p.59).

A filogenia representa o conjunto da história de ancestralidade entre todas as espécies e pode ser representada por diagramas (AMORIM, 2002). Para simbolizar a ideia dos diagramas, atualmente denominados “árvores filogenéticas” ou “cladogramas”, Darwin utilizou-se da metáfora da “árvore da vida”, onde indica que as espécies naturais devem ter se originado a partir de ancestrais comuns, fazendo referência ao tronco de uma árvore que dá origem aos seus ramos (ROSSATO, 2021, p.25), de modo que:

Algumas vezes tem-se usado uma figura de uma grande árvore para representar todos os seres da mesma classe. Acredito que esta é a maneira mais adequada para isso. Os ramos e os gomos representam as espécies existentes, as ramificações produzidas durante os anos precedentes representam a longa sucessão das espécies extintas. A cada período de crescimento, todas as ramificações tendem a estender os ramos por toda parte, a superar e a destruir as ramificações e os ramos ao redor, da mesma maneira que as espécies na grande luta pela sobrevivência. As bifurcações do tronco, que se dividem em grossos ramos, e este em ramos menos grossos e mais numerosos, tinham, quando a árvore era nova, apenas ramificações com brotos. (...) Desde o crescimento inicial da árvore, mais de um ramo deve ter murchado e caído. Ora, esses ramos caídos, de espessura diferente, podem representar ordens, famílias e gêneros inteiros, que não possuem exemplares vivos e que apenas conhecemos em estado fóssil. (...) Os ramos mortos e quebrados são sepultados nas camadas da crosta terrestre, enquanto que as suas suntuosas ramificações, sempre vivas e incessantemente renovadas, cobrem a superfície (DARWIN, 1859, p.195).

Guimarães (2005, p. 152) salienta que os “cladogramas não são definitivos, uma vez que podem mudar a qualquer momento devido ao reconhecimento de novas espécies e aprimoramento de técnicas de análise e coleta de dados bem como pelo fato de as espécies atuais representarem apenas uma fração do que já existiu. Assim, o cladograma de hoje representa as espécies conhecidas atualmente”.

A habilidade de interpretar corretamente o termo evolução e as relações entre os organismos pode ser uma atividade complexa para os estudantes, contudo, o uso dos

cladogramas pode facilitar a introdução de conceitos relativos à construção, corroboração e refutação de hipóteses científicas, aproximando os estudantes da prática e da natureza da ciência biológica (SANTOS e CALOR, 2007, p.3). Nesse contexto, Amorim (2008) ressalta a importância de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as relações entre os grupos de seres vivos, visto que:

[...] é possível trabalhar com o grande repertório de conhecimento que os alunos já dispõem sobre diversidade, morfologia e fisiologia animal para reconstruir as relações entre os grupos e as características que compartilham nos vários níveis da filogenia (AMORIM, 2008, p. 125).

A abordagem filogenética envolve a definição de vários conceitos, tais como evolução, homologies, plesiomorfias, apomorfias, sinapomorfias, tempo geológico, entre outros. A evolução biológica representa o conjunto de processos (aleatórios ou não aleatórios) de alteração e modificação de caracteres hereditários ao longo do tempo que tem transformado a vida na Terra desde seus primórdios, propiciando a diversidade de organismos existentes na atualidade (REECE et al., 2015; FREZZA e THOMÉ, 2020). Muitos estudantes não percebem que a evolução é um fenômeno que pode dar origem a novas espécies ou extinguir as já existentes e que suas bases estão sustentadas em duas etapas, definidas pelo aparecimento de novas características (mutação) e pela conservação destas características (seleção natural) (BISHOP e ANDERSON, 1990).

O conceito de homologia é fundamental para a teoria da evolução. Amorim (2002, p.20) indica que quando estruturas de diferentes espécies são homólogas implica que essas espécies têm um ancestral comum que também apresentava essa estrutura, uma vez que:

De um ponto de vista evolutivo, os bicos de um papagaio e de um beija-flor podem ser considerados homólogos (ou homogenéticos), mesmo sendo diferentes entre si, porque a espécie ancestral comum às duas espécies supostamente também apresentava bico. Nesse caso, o que houve foram modificações diferenciais na forma do bico a partir da espécie ancestral comum mais recente entre elas, ao longo da história que acabou por originar o papagaio e o beija-flor (AMORIM, 2002, p.20).

Santos e Klassa (2012, p.75) reforçam a importância de capacitar o discente a reconhecer homologies, pois oferece mais elementos para ajudá-lo a compreender como todos os seres vivos estão conectados entre si, em algum ponto, na árvore da vida. Estes autores alertam sobre a necessidade das discussões de questões relacionadas a tempo geológico, uma vez que ao apresentar as estimativas da idade de cada nó em um cladograma, o aluno tem possibilidade de conectar a ideia da hierarquia natural com a sequência de aparecimento dos grupos biológicos, refutando a ideia da linearidade na evolução (SANTOS e KLASSA, 2012, p.76), conforme indica o relato:

Uma árvore que traga reunidos todos os organismos com simetria bilateral, que incluem planárias, artrópodes, moluscos, anelídeos, equinodermados e vertebrados, juntamente com a estimativa da idade desse grupo, vai permitir ao estudante entender que os organismos com notocorda, nos quais se incluem os peixes, répteis, anfíbios e mamíferos, surgem no final do Cambriano, há cerca de 520 milhões de anos, concomitantemente ao surgimento de grande parte dos invertebrados (SANTOS e KLASSA, 2012, p.76).

Os termos plesiomorfia, apomorfia e sinapomorfia têm grande significado para a compreensão do método de análise filogenética e precisam ser esclarecidos para os estudantes. Amorim (2002, p. 22) define plesiomorfia como a condição mais antiga, que foi alterada resultando em outra condição mais recente, enquanto apomorfia é a condição mais recente em uma série de transformação, surgida por modificação de uma condição mais antiga. Esse autor indica exemplos de condições plesiomórficas e apomórficas como o caso de dois pares ou um par de asas em insetos, os quais representam respectivamente, as condições plesiomórfica e apomórfica de uma série de transformação, assim como a presença de escamas epidérmicas é plesiomórfica em relação à presença de pêlos em vertebrados (AMORIM, 2002, p.22). Quando a condição apomórfica de um caráter encontra-se compartilhada por um grupo, sendo exclusiva dele, denomina-se sinapomorfia (AMORIM, 2002). Como exemplos de sinapomorfias podem ser citados a presença de pêlos para os mamíferos, celoma para os celomados, tecidos organizados para os Eumetazoa, mandíbulas para os Gnathostomata (AMORIM, 2002, p.24).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão presentes no cotidiano das pessoas e impactam os modos de vida, pensamentos e relações, principalmente da geração mais jovem, que já nasceu imersa nas novas tecnologias, tais como aparelhos celulares, redes sociais e ferramentas digitais diversas (RESENDE, 2019). Esta autora indica que através dos recursos presentes no celular, como a câmera digital, por exemplo, podem-se criar modelos didáticos mais atraentes através das fotografias, pois representam recursos pedagógicos interessantes, permitindo a comunicação de temáticas por meio da linguagem imagética que potencializa o envolvimento dos estudantes de forma criativa (RESENDE, 2019). Dessa maneira, a escola pode incluir a fotografia como ferramenta e conteúdo, explorando a maneira de compreender conceitos, ideias e formas de expressão através da imagem, visto que os alunos estão expostos às imagens fotográficas em suas experiências com o mundo (ALVES et al., 2008).

Vários estudos apontam a utilização da fotografia para o ensino de Zoologia (ALVARENGA, 2021; FARIA, 2016; LIMA et al., 2021; PEREIRA, 2014; SANTOS; MIRANDA; GONZAGA, 2018), contudo poucos tratam a fotografia com enfoque para as aprendizagens sobre Sistemática Filogenética e evolução (SANTOS et al., 2021).

Este estudo pretende mostrar as potencialidades da fotografia na motivação dos estudantes para o estudo da Sistemática Filogenética, com enfoque para a história evolutiva e as relações de parentesco entre os animais.

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado com 71 estudantes de três turmas de 2º anos do Ensino Médio, em uma escola pública do Rio Grande do Sul, em 2015. O projeto “Biologia em fotos” foi desenvolvido no componente curricular Biologia e teve duração de quatro meses de aula. O projeto teve como objetivo geral utilizar a fotografia como estratégia pedagógica para o ensino de Sistemática Filogenética. Os objetivos específicos foram: tornar o estudo dos animais interessante aos estudantes, a partir das fotografias; refletir sobre as intervenções antrópicas na natureza, reduzindo a biodiversidade; estimular a percepção ambiental com vistas à preservação da natureza; incentivar a autonomia dos alunos na autoria de fotografias e na pesquisa sobre as características dos animais e suas relações filogenéticas; utilizar cladogramas para representar a origem e as relações evolutivas entre os seres vivos. O projeto envolveu as seguintes etapas: (1) criação de situação-problema para a motivação dos estudantes na realização das atividades; (2) realização de oficina fotográfica; (3) saída de campo para observar e fotografar os seres vivos do reino animal e suas interações com o ambiente; (4) abordagem teórica sobre evolução biológica e Sistemática Filogenética; (5) pesquisa bibliográfica para a elaboração de painéis e cladogramas; (6) apresentação das produções dos alunos em evento na escola.

A situação-problema foi elaborada a partir do questionamento: Em que medida a utilização da fotografia contribui para o ensino da Sistemática Filogenética e para a compreensão do processo evolutivo dos animais? Foram projetadas fotografias da fauna local para a discussão sobre se os alunos conheciam os animais mostrados nas fotografias, se conheciam sua importância para o ecossistema, se poderiam indicar os problemas ambientais que estariam colocando em risco a vida destes animais e como essas ameaças podem afetar a manutenção da vida dos demais seres vivos. A partir das discussões elencadas nestas questões, os estudantes responderam um questionário (Quadro 1) para a identificação dos conhecimentos prévios sobre temáticas envolvendo a interação entre os animais no meio ambiente, evolução e Sistemática Filogenética. Em seguida, apresentou-se a proposta do projeto “Biologia em Fotos” e os alunos foram convidados a participar de uma oficina sobre fotografia, realizada em quatro períodos de aula, com abordagem dos seguintes tópicos: a) Enquadramento adequado do objeto; b) Noções de posicionamento em relação à fonte de luz; c) Imagem subexposta e superexposta; d) Noções de funcionamento do equipamento fotográfico; e) Elementos da linguagem

fotográfica: pontos de vista e composição, planos e perspectiva, luz, forma e tom, textura. Os alunos foram conduzidos ao pátio da escola, e a partir da utilização de celulares, máquinas fotográficas e tablets, puderam realizar ensaios fotográficos de animais identificados no entorno. A docente interagiu com os estudantes e os motivou a refletirem sobre o que gostariam de mostrar com a imagem captada através da fotografia, assim como detalhou aspectos técnicos, tais como saber considerar adequadamente os elementos que quer fotografar, considerar a imagem a favor ou contra a luz, fazer ou não interferências propositais durante o ato de fotografar para obter determinado resultado (SANTOS; LIMA; CORRÊA, 2018).

Na etapa seguinte, cada turma realizou uma saída de campo, através de caminhada pelo Balneário Cassino (Rio Grande, RS). Durante o trajeto até a chegada à praia do Cassino, os alunos foram estimulados a fotografarem espécies de animais locais, encontrados na avenida principal do Balneário, nas dunas e na beira da praia, observando seus aspectos morfológicos e anotando características sobre o hábitat em que o animal foi encontrado e suas interações com o ambiente.

Em sala de aula, cada estudante selecionou uma fotografia mais significativa de um animal invertebrado ou vertebrado. As fotografias foram impressas na escola, em papel A4 e coloridas. Os alunos foram divididos em grupos e tiveram que escolher até cinco fotografias para elaborar um painel contendo as seguintes características dos animais: filo, nome popular, multicelularidade e tecidos; desenvolvimento embrionário; cavidades corporais: acelomado, pseudocelomado, celomados; simetria; metameria; tubo digestório completo ou incompleto; protostomia, deuterostomia; articulação, notocorda, estruturas de digestão, respiração, reprodução e sistema nervoso (órgãos dos sentidos), importância ecológica, potencialidades para a ciência, adaptações ao ambiente e ameaças que os afetam. As pesquisas foram realizadas através de consulta em material impresso e digital e a citação de autores foi devidamente orientada. Antes de começar a atividade, a professora revisou o significado das características anteriormente citadas, através da apresentação de slides. As fotografias foram identificadas com o nome do responsável pela imagem, local e data.

Com os painéis elaborados, a docente conversou com as turmas sobre a importância de se entender as relações de parentesco entre os animais. Os alunos foram questionados se já pensaram sobre a origem dos diferentes grupos de animais e como teria sido esse processo. Em seguida foram apresentadas noções básicas sobre Tempo Geológico, Seleção Natural, Evolução Biológica e Sistemática Filogenética. Foi realizada a leitura reflexiva dos textos “O que é evolução?”, “O que é mutação?”, “O que é adaptação?” e “Um exemplo de adaptação”,

disponíveis em Santos (2002) e “Darwinismo: a história de uma ideia”, publicado em Gualtieri (2003).

A partir da visualização de cladogramas de invertebrados e vertebrados foram identificados caracteres diagnósticos destes grupos, sendo destacadas as características que permitiam reconhecer os grupos e aquelas que determinavam parentesco entre grupos. As características dos animais que os alunos pesquisaram para a elaboração dos painéis foram contextualizadas durante a apresentação dos cladogramas, assim como os conceitos de homologies, plesiomorfias, apomorfias e sinapomorfias.

Após as explicações, os discentes foram estimulados a elaborarem seus cladogramas. Para isso, em cada turma, foram organizados dois grupos de trabalho. Um deles iria confeccionar um cladograma sobre os invertebrados e outro grupo abordaria os vertebrados. As características utilizadas para a construção dos cladogramas foram consultadas nos painéis já elaborados pelos alunos. A partir dos painéis e cladogramas construídos, os estudantes escreveram um relato sobre as relações que conseguiram estabelecer com o processo de evolução dos animais.

Os painéis e cladogramas foram apresentados no evento “Ação Sustentável”, realizado anualmente na escola, integrando discentes da educação infantil, ensinos fundamental e médio e a comunidade ao entorno da escola.

A pesquisa tem abordagem qualitativa e quantitativa, com análise de conteúdo de BARDIN (2011) que consiste em três etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos das interpretações. Na pré-análise realizou-se a leitura e interpretação das respostas do questionário para levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Na etapa da exploração do material elencaram-se as atividades propostas. Na terceira etapa desenvolveu-se o tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos dados das atividades propostas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As fotografias da fauna local mostradas aos estudantes mobilizaram seus conhecimentos prévios sobre o Reino Animal (Quadro 1). Alguns discentes não associaram a definição do ser humano a um animal, o que pode levar a concepção de animal apenas como ser irracional. Neste sentido, Rocha et al. (2013) apontam que é preciso repensar a classificação animal no contexto educacional, a fim de entender as relações entre os seres humanos e os demais animais no e com o mundo.

Quadro 1: Conhecimentos prévios dos estudantes sobre Reino Animal e Sistemática Filogenética.

| Questionamentos | Respostas dos estudantes |
|---|---|
| De que maneiras o Reino Animal faz parte do seu cotidiano? | <ul style="list-style-type: none">- Servem como alimento/ Pecuária;- Animais domésticos/estimação;- Pesquisas científicas;- Produção de medicamentos;- Causadores de doenças;- Produção de couro e seda. |
| - Que benefícios o estudo do Reino Animal pode trazer para a melhoria da qualidade das interações entre os seres vivos no ambiente em que você está inserido? | <ul style="list-style-type: none">- Preservação dos seres vivos e de seus habitats;- Educação Ambiental;- Conhecimentos sobre as potencialidades para estudos científicos. |
| - Qual a importância que os animais mostrados nas fotografias desempenham para o meio ambiente? | <ul style="list-style-type: none">- Participam da cadeia alimentar;- Servem de alimento (capivaras);- Alguns são pragas de lavoura (caturritas e alguns insetos);- Ajudam na polinização das plantas e dispersão de sementes;- Controlam a população de outros seres vivos, através da predação;- São utilizados como meio de transporte e também como terapia de saúde (equoterapia). |
| - Quais os problemas ambientais que estariam colocando em risco a vida dos animais mostrados nas fotografias? | <ul style="list-style-type: none">- Caça predatória;- Tráfico de animais;- Destruição dos ecossistemas: queimadas, desmatamentos, poluição das águas e dos solos;- Agricultura e pecuária intensivas;- Mudanças climáticas;- Jogando lixo e liberando esgoto no ambiente;- Poluindo o ar através do trânsito e indústrias.- Crescimento urbano avança sobre os ecossistemas, destruindo o habitat dos animais. |
| - Como os problemas ambientais podem afetar a manutenção da vida dos demais seres vivos? | <ul style="list-style-type: none">- Modificando o equilíbrio da cadeia alimentar;- Aumentando o risco de extinção de espécies;- Provocando o surgimento de novas doenças;- Provocando a falta de água doce e escassez de alimentos. |
| - O que você entende por Sistemática Filogenética? | <ul style="list-style-type: none">- A maioria dos estudantes não respondeu a questão;- Não sei, nunca ouvi falar;- É como pode se classificar os seres vivos;- É a parte da biologia que estuda como os seres se organizam;- Seria estudar o desenvolvimento dos animais;- É quando se estuda a história do surgimento dos seres vivos no planeta;- É um sistema de classificação das espécies;- É classificar os seres vivos em grupos, famílias, filos, etc. |
| - O que você entende por Evolução Biológica? | <ul style="list-style-type: none">- Melhoramento dos seres vivos;- Mudanças nas características dos seres vivos;- É o processo de desenvolvimento do embrião até chegar à vida adulta;- Quando os seres vivos se adaptam ao meio ambiente;- Modificações genéticas nos seres vivos;- O processo responsável pelo surgimento de novas espécies de seres vivos;- É quando os animais melhoram as suas características, assim como surgem avanços nas tecnologias, como TV, computadores, celulares. |

Fonte: Autora (2022).

A visão antropocêntrica, em que tradicionalmente o mundo foi criado para o homem e os outros seres vivos para servi-lo, foi frequente nas respostas dos estudantes, quando indicam que os animais fazem parte do cotidiano para satisfazer o ser humano (Quadro 1). Segundo

Razera et al. (2007), as visões utilitarista e antropocêntrica, as quais foram construídas ao longo do tempo, estão implícitas no ensino de Zoologia na caracterização dos animais. Essas visões dificultam o entendimento do homem como mais um animal dentre tantos outros existentes. Sendo assim, torna-se importante discutir criticamente as relações sociais, econômicas e políticas entre o ser humano e os demais animais (AMORIM et al., 2001).

Na visão dos estudantes, a definição de Sistemática Filogenética envolve estudar a classificação, organização, desenvolvimento e história do surgimento dos seres vivos (Quadro 1). A maioria dos alunos não respondeu essa questão. Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa realizada por Lopes e Vasconcelos (2014) com 392 estudantes dos 3º anos de escolas públicas, apontando que metade dos alunos entrevistados não respondeu a questão e os respondentes indicaram com mais frequência que se trata de uma forma de classificação dos seres vivos, sem detalhes mais específicos sobre esse tema. Lopes et al. (2007) realizaram pesquisa com 200 estudantes de 2ª anos do Ensino Médio de escolas públicas e privadas e indicaram que os alunos definem a Sistemática Filogenética como “a evolução das aves”; “estudo do gene”; “nome que se dá para grupo de seres” ou “estudo dos filós” e raramente relacionam o tema com a história evolutiva dos seres vivos ou com o parentesco entre as espécies.

As concepções dos discentes sobre o tema Evolução Biológica (Quadro 1) podem ser definidas de acordo com as categorias indicadas por Frezza e Thomé (2020, p.28): 1) surgimento de novas estruturas nos seres vivos como forma de provar que houve evolução; 2) desenvolvimento embriológico do ser vivo; 3) mudanças, avanços ou crescimento como forma de mostrar que no processo de evolução sempre há algum tipo de melhoria; 4) faziam relações com o avanço das pesquisas e do desenvolvimento tecnológico. A maioria das respostas dos estudantes mencionava as categorias 1 e 3, indicando as mudanças e transformações nos seres vivos. Contudo, apenas um aluno mencionou a evolução como o processo responsável pelo surgimento de novas espécies de seres vivos. Para uma resposta satisfatória sobre evolução se esperava que os alunos mencionassem o processo no qual ocorrem mudanças e transformações nos seres vivos ao longo do tempo, entretanto, nenhum estudante levou em consideração o fator tempo, podendo indicar uma falha nos conhecimentos sobre eras geológicas e história da humanidade (FREZZA e THOMÉ, 2020).

As fotografias produzidas pelos estudantes (n=71) (Figura 1) abordaram vários grupos de animais invertebrados e vertebrados. Os insetos foram o grupo com maior frequência nas

fotografias de invertebrados (31,4%), enquanto que os mamíferos foram os mais frequentes entre os vertebrados (33,3%) (Tabela 1).

Figura 1: Algumas fotografias produzidas pelos estudantes, em diversos momentos da saída de campo.



Fonte: Autora (2022).

Tabela 1: Número e porcentagem de fotografias dos estudantes com enfoque em animais invertebrados e vertebrados.

| Invertebrados | | |
|----------------------|-----------|------------|
| | Nº | % |
| Insetos | 11 | 31,4 |
| Crustáceos | 06 | 17,1 |
| Aracnídeos | 02 | 5,7 |
| Gastrópodes | 09 | 25,7 |
| Anelídeos | 06 | 17,1 |
| Equinodermos | 01 | 2,9 |
| Total | 35 | 100 |
| Vertebrados | | |
| Anfíbios | 02 | 5,6 |
| Peixes | 07 | 19,4 |
| Aves | 10 | 27,8 |
| Répteis | 05 | 13,9 |
| Mamíferos | 12 | 33,3 |
| Total | 36 | 100 |

Fonte: Autora (2022).

A visão utilitarista e antropocêntrica dos animais foi retratada em 18 fotografias de vertebrados (50%) referentes aos grupos dos mamíferos (cachorros, gatos e cavalos) e das aves (galinhas, caturritas e diversas espécies de pássaros em gaiolas). O ser humano apareceu em apenas duas fotografias (17%) entre os mamíferos. Esses resultados podem refletir as concepções de aprendizagem nas séries iniciais e que precisam ser esclarecidas no avanço dos estudos sobre diversidade animal, conforme indicam Oliveira et al. (2011):

(...) desde as séries iniciais, os estudantes aprendem que existem animais úteis, nocivos, domésticos, selvagens e isso constitui um referencial importante na construção do conhecimento das crianças. Contudo, é papel do Ensino de Zoologia apresentar para o aluno a visão científica para que ele conheça seus conceitos e pressupostos, entenda que como qualquer outro animal, o homem faz parte da natureza e precisa, portanto preservá-la e respeitá-la em sua diversidade. (OLIVEIRA et al., 2011; p. 07).

As ideias prévias de alguns estudantes demonstram a importância do papel ecológico dos animais no meio ambiente (cadeia alimentar, controle da densidade populacional em função da predação, polinização das plantas e dispersão de sementes (Quadro 1). Essas concepções foram ampliadas através da realização de pesquisas para a elaboração dos painéis sobre as características dos animais. A necessidade de esclarecer ao estudante o papel ecológico dos animais para que se possa construir a noção de que o humano não é superior aos demais animais fica evidente no relato de Oliveira et al. (2011):

Considera-se que é papel da escola, tentar desfazer a ideia de que o homem é superior aos seres vivos e abordar um Ensino de Zoologia voltado para o papel ecológico dos animais na natureza e sua importância enquanto espécie. Em outras palavras a espécie humana não é a mais evoluída e sim a mais recente (OLIVEIRA et al., 2011, p.6).

Os problemas ambientais que colocam em risco a manutenção da biodiversidade animal foram elencados pelos estudantes (Quadro 1), tais como a poluição de ecossistemas, extinção de espécies, mudanças climáticas, desmatamento e queimadas. Com a realização da pesquisa, os alunos fizeram um levantamento dos problemas ambientais locais que interferem nas suas vidas e nas demais espécies de animais, como a questão do destino inadequado do lixo, poluição das águas através do esgoto, poluição do ar através do trânsito e indústrias, crescimento urbano avançando sobre os ecossistemas, alterando o hábitat dos animais.

Os discentes interagiram na realização de pesquisas sobre as características dos animais para a elaboração dos painéis (Figura 2) e associaram as características com a história evolutiva, a partir da construção de cladogramas (Figura 3).

Figura 2: Elaboração de painel com características dos animais.



Fonte: Autora (2022).

Figura 3: Cladograma confeccionado pelos discentes.



Fonte: Autora (2022).

A Teoria da Evolução que contempla a origem e como as espécies mudam ao longo do tempo foi indicada no relato do estudante “A”: “Os cladogramas mostram a história da diversificação dos animais, basta escolher as características, pensar no ancestral primitivo e perceber como os animais foram mantendo ou perdendo características para se adaptarem melhor no ambiente, através de milhares de anos”.

A importância dos esclarecimentos sobre as relações de parentesco entre os seres vivos fica evidente no relato da aluna “B”: “Achei interessante conhecer que as aves tiveram como ancestral comum um grupo de dinossauros, então as aves são parentes próximos dos dinossauros e os fósseis comprovam isso. A ciência é fantástica com suas descobertas”. Segundo Amorim (1997), uma das maiores contribuições de Darwin foi a noção de ancestral comum. Com essa noção, Darwin aproximou todos os seres vivos e causou um furor nas pessoas de sua época (GUIMARÃES, 2005, p. 150).

A superação do pensamento errôneo de que o “homem surgiu do chimpanzé” fica evidente no relato do discente “C”: “Eu achava que o ser humano tinha surgido dos macacos, como mostra nos filmes e na TV e com as explicações aprendi que existiu um ancestral comum que deu origem a todos os mamíferos, era o mamífero primitivo”. Em pesquisa com estudantes do ensino médio, Lopes et al. (2007) constataram que 41% dos alunos afirmaram que o homem evoluiu a partir do chimpanzé o que evidencia o conflito por incompatibilidade de ideias e vício conceitual. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) a história dos seres vivos deve ser mostrada de modo que os estudantes tenham o entendimento das relações de parentesco entre os organismos e que estes, por sua vez, são produto de um longo processo de evolução.

Rossato (2021) sinaliza que atividades diferenciadas que envolvem a interpretação e construção de cladogramas podem favorecer, nos alunos, a compreensão do processo de evolução biológica, uma vez que estimulam o interesse, entrosamento, colaboração e descontração na execução das atividades e participação nas discussões. Desse modo, nesta pesquisa, a proposta de construção dos cladogramas colaborou para que os estudantes conseguissem contextualizar diversas características dos animais, tais como classificação, hábitos, comportamentos, características exclusivas e compartilhadas, relações de parentesco, ecologia e conservação dos animais, dentre outras temáticas que são intimamente relacionadas com a evolução das espécies.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando os estudos sobre Zoologia envolvem atividades lúdicas que oportunizam a integração e o protagonismo dos estudantes, as aprendizagens podem ser significativas. Nesta pesquisa, o ato de fotografar a diversidade animal foi a estratégia pedagógica de motivação inicial para o desenvolvimento de novas aprendizagens sobre Sistemática Filogenética e evolução. Os estudantes aprenderam noções básicas sobre fotografia, realizaram saída de campo e puderam constatar as interações dos animais com o meio ambiente, realizaram pesquisa bibliográfica sobre as características dos animais e confeccionaram cladogramas, podendo entender como a vida se diversificou a partir de uma origem comum e dimensionar os problemas ambientais que ameaçam a biodiversidade.

A partir das ideias prévias, alguns estudantes não associaram a definição do ser humano a um animal e a visão antropocêntrica e utilitarista ainda é bem frequente, contudo, através da realização das atividades de Sistemática Filogenética essa visão pode ser superada, a partir das hipóteses de origem e conexões evolutivas dos organismos.

O papel ecológico dos animais na natureza foi problematizado no sentido de fazer com que os estudantes entendessem que a espécie humana não é a superior e sim a mais recente na escala da evolução. Nesse sentido, os cladogramas representaram ferramentas didáticas valiosas, pois auxiliaram na percepção da biodiversidade e das conexões evolutivas dos seres vivos através de eventos que ocorreram ao longo da evolução.

O trabalho educacional em sala de aula se tornou mais dinâmico e prazeroso com a utilização de fotografias, estimulando a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

ALVARENGA, M. A. P. **Metodologias e recursos didáticos no ensino de zoologia na educação básica: um estado da arte**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/33179/1/MethodologiasRecursosDid%c3%a1ticos.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

ALVES, J. F.; SCHULTZE, A. N.; BENTES, D.; BRANDÃO, C. M. M. **Fotografia e Educação: Alguns Olhares do Saber e do Fazer**. In: Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Natal, RN, p. 1-15. 2008. Disponível em:

<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/r3-0259-1.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

AMORIM, D. S. Paradigmas pré-evolucionistas, espécies ancestrais e o ensino de zoologia e botânica. **Ciência & Ambiente**, v. 36, p. 125-150, 2008.

_____. **Fundamentos de sistemática filogenética**. Ribeirão Preto: Holos, 2002.

_____. **Elementos Básicos de Sistemática Filogenética**. Ribeirão Preto: Holos Editora e Sociedade Brasileira de Entomologia. 1997.

AMORIM, D. S.; MONTAGNINI, D. L.; CORREA, R. J. Diversidade biológica e evolução: uma nova concepção para o ensino de Zoologia. In: BARBIERI, M.; SICCA, N. A. L.; CARVALHO, C. P. A construção do conhecimento do professor. Ribeirão Preto: Holos, 2001.

ASARI, A. Y.; ANTONELLO, I. T.; TSUKAMOTO, R. Y. (Org.). **Múltiplas Geografias: ensino – pesquisa – reflexão**. Londrina: Edições Humanidades, p.83, 2004.

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

BISHOP, B. A.; ANDRESON, C. V. Students' conceptions of natural selection and its role in evolution. **Journal of research in Science Teaching**, v. 27, n. 5, p. 415 – 427, 1990.

BORGES, M. D.; ARANHA, J. M.; SABINO, J. A fotografia na natureza como instrumento para Educação Ambiental. **Ciência & Educação**, v.16, n.1, p. 149-161, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

_____, _____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

COUTINHO, C. **Ensinando evolução através de filogenias: concepções dos professores e contribuição dos livros didáticos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Rio Grande do Sul, 2013.

DARWIN, C. **Origem das espécies**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004 [1859].

FARIA, F. C.; CUNHA, M. B. DA. 'Olha o passarinho!' A fotografia no Ensino de Ciências. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 38, n. 1, p. 57-64, 24 jun. 2016.

FERREIRA, F. S.; BRITO, S. V.; RIBEIRO, S. C.; SALES, D. L.; ALMEIDA, W. O. A Zoologia e a Botânica do ensino médio sob uma perspectiva evolutiva: uma alternativa de ensino para o estudo da biodiversidade. **Cad. Cult. Ciência**, v. 2, n. 1, p. 58-66, 2008.

FRANCO, M.; EIZEMBERG, R.; LANNES, D. **Utilização da fotografia na construção de material didático interativo na educação a distância**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006. (Projeto).

FREZZA, T. F., THOMÉ, I. M. A evolução biológica nas aulas de Biologia: concepções de estudantes da 3ª. série do ensino médio de uma escola pública estadual de Avaré (SP). **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, 13(1), 22-41. 2020.

GUALTIERI, R. C. E. “O Evolucionismo na Produção Científica do Museu Nacional do Rio de Janeiro (1876-1915)”. In: **A Recepção do Darwinismo no Brasil**. DOMINGUES, H. M. B.; SÁ, M. R.; GLICK, T. (orgs.) Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

GUIMARÃES, M. A. **Cladogramas e evolução no ensino de biologia**. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005.

LIMA, S. C.; EGIDIO, J. A. F.; NASCIMENTO, B. P.. Metodologias para o ensino de zoologia: uma análise bibliográfica reflexiva. **Educationis**, v.9, n.2, p.43-50, 2021.

LOPES, W. R.; FERREIRA, M. J. M.; STEVAUX, M. N. Proposta pedagógica para o ensino médio: Filogenia de Animais. **Revista Solta a Voz**, v.18, n.2, p.263-286, 2007.

LOPES, W. R., VASCONCELOS, S. D. Sistemática filogenética en el ensino secundario: una reflexión a partir de las concepciones de los estudiantes y profesores de escuelas públicas de Pernambuco, Brasil. **Revista de Educación en Biología**, 17(1), (pp. 38–54). 2014. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/22415/22033>. Acesso em: 23 ago. 2021.

OLIVEIRA, D. B.; LUZ, C. F. S.; SOUZA, A. L. S.; BITENCOURT, M.; SANTOS, M.C. **O ensino de Zoologia numa perspectiva evolutiva: análise de uma ação educativa desenvolvida com uma turma do Ensino Fundamental**. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação de Ciências (ENPEC), Anais [...]. Campinas, 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0083-1.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

PEREIRA, R. S. **O uso de fotografias como estratégia para o ensino de zoologia**. Monografia (Bacharelado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RAZERA, J. C. C.; BOCCARDO, L.; SILVA, P. S. Nós, a escola e o planeta dos animais úteis e nocivos. **Ciência & Ensino**, v.2, n.1, 2007.

REECE, J. B.; URRY, L. A.; CAIN, M. L.; WASSERMANN, P. V. M.; MINORSKY, P. V.; JACKSON, R. B. **Biologia de Campbell**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015. 1488 p.

RESENDE, A. T. **Álbum de fotografia autoral em aulas de Botânica como agente da motivação de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência. Belo Horizonte, 2019.

ROCHA, A. L. F.; DUSO, L.; MAESTRELLI, S. R. P. **Contribuições da Filogenética para um ensino crítico da Zoologia**. In: Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP. Anais. 2013. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0299-1.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

ROSSATO, B. S. P. **Uso de Cladogramas no Ensino de Sistemática Filogenética no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Paraná, 2021.

SANTOS, C. M. D.; CALOR, A. R. Ensino de Biologia Evolutiva Utilizando a Estrutura Conceitual da Sistemática Filogenética – I. **Revista Ciência e Ensino**, vol. 1, n. 2, jun. 2007.

SANTOS, C. M. D.; KLASSA, B. Despersonalizando o ensino de evolução: ênfase nos conceitos através da sistemática filogenética. **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 40, p. 62-80, 3 ago. 2012.

SANTOS, G. S.; LIMA, T. V. C.; BRÍGIDA, E. L. S.; BASTOS, S. N. D. **Docência no Ensino de Zoologia: um relato de experiência de professoras no PIBID/Biologia**. VIII Encontro Nacional de Ensino de Biologia/VIII Encontro Regional Nordeste de Ensino de Biologia/II Simpósio Cearense de Ensino de Biologia, Anais [...]. Campo Grande, PB, p. 1488-1499. 2021. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/TRABALHO_EV139_MD8_SA18_ID1186_03032020131229.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

SANTOS, J. A. G.; LIMA, M. C.; CORRÊA, P. C. **A experiência do uso da fotografia no ensino de Ciências e Biologia em questões ambientais**. VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia/I Encontro Regional de Ensino de Biologia, Anais [...]. Belém, PA, p. 1520-1528. 2018. Disponível em: https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/anais/anais_vii_enebio_norte_completo_2018.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

SANTOS, K. M.; MIRANDA, J. C.; GONZAGA, G. R. A fotografia como recurso didático. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 1-6, 2018.

SANTOS, S. **Evolução biológica: ensino e aprendizagem no cotidiano de sala de aula**. São Paulo: Annablume/ FAPESP. 2002.

SOUZA, S. J.; LOPES, A. E. Fotografar e narrar: A produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 61-80, julho. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sb6MtTqbtSsydGxWjNYQyHq/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

SPENCER, D. **Color Photography in Practice**. 2. ed. Londres: Iliffe & Sons, 1980.

CAPÍTULO 26

ALUNOS DE CLASSES POPULARES EM ESCOLAS DE ALTO PADRÃO EDUCACIONAL: O CASO DE UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Luciana Santos

RESUMO

O presente trabalho teve origem em pesquisa de doutoramento em Educação. Essa investigação procurou compreender o *ideal da excelência escolar* e a relação entre esse ideal e a história singular do estudante. Priorizamos a vivência dos estudantes que podem estar em posição inferiorizada, devido a um suposto distanciamento entre o capital cultural herdado da família e a cultura escolar. Também questionamos a crença numa homogeneidade das classes populares em relação à educação. Para tanto, inspirados pela pesquisa de cunho qualitativo, optamos por realizar nosso estudo em uma instituição escolar de alto padrão acadêmico (o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CAP da UFRJ), levando em conta as experiências de jovens do Ensino Médio oriundos de classes populares no que concerne ao ideal da excelência escolar. Para a elaboração da corrente escrita, consideramos a polissemia e a não consensualidade acerca do conceito de excelência escolar de modo a questionar a naturalização e o “peso” do ideal de excelência para a trajetória escolar do aluno. Além disso, consideramos que pesquisas que envolvam colégios de aplicação vinculados a universidades públicas podem nos auxiliar não somente a repensar o que seria a excelência escolar, mas também, a refletir sobre a formação de sujeitos potenciais ingressantes no Ensino Superior. Afinal, são esses sujeitos que portam a potência de movimentar e, por ventura, modificar a Educação Superior. Por outro lado, devemos pensar em que medida a própria ausência de um ensino básico universal, público e igualitário para todos provoca a exacerbação de diferenças baseadas no escalonamento de pessoas e de instituições de “qualidade”, o que ainda gera exclusões de acesso às universidades e dificuldades ao longo da trajetória educacional superior para muitos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Ideal da excelência escolar; Estudantes de classes populares; Escolas de alto padrão educacional; Colégios de Aplicação.

INTRODUÇÃO

O corrente trabalho teve gênese em pesquisa de doutoramento em Educação. Nessa pesquisa pretendeu-se olhar para o ideal da excelência escolar, à luz da relação entre Psicanálise e Educação. Tivemos por objetivo discutir como a problemática das desigualdades sociais reverbera no contexto escolar, no que diz respeito à trajetória de alunos pobres em escolas de alto padrão acadêmico. Por isso, quando tratamos da excelência escolar, pretendíamos partir do questionamento desse ideário, tendo por enfoque o olhar para a singularidade da posição do sujeito desfavorecido nesses espaços destinados ao alto rendimento estudantil. Neste sentido, entre os esforços de adaptação à escola ou a resistência aos modelos impostos, interessamo-nos

por questionar a naturalização e o “peso” do ideal de excelência para a formação subjetiva do estudante.

Priorizamos, sobretudo, os estudantes que estariam em posição subordinada, ou seja, não seriam cúmplices dos ideais regulatórios de uma instituição de elite, por não se verem identificados com o conhecimento que ali circula e com o modo como se operam, comumente, as práticas pedagógicas nesses espaços. Para tanto, consideramos a contribuição que a Psicanálise pode trazer para pensar o fazer educativo, na medida em que nos auxilia a ampliar a perspectiva acerca do *lócus* escolar como um ambiente não apenas de elaboração e transmissão de saberes, mas, sobretudo, de criação de subjetividades. Nesse sentido, o campo psicanalítico ajudou a compreender de forma aprofundada os processos de idealização subjetiva do aluno quando ele está diante de determinadas demandas, como é o caso das imposições suscitadas pelo ideal da excelência escolar. Por outro lado, cabe também pensar em que medida a própria ausência de um ensino universal, público e igualitário para todos, provoca a exacerbação de diferenças baseadas no escalonamento imaginário de pessoas e de instituições de “qualidade”, sustentadas por categorias como sujeitos “ricos” e “pobres” em escolas “privadas” e “públicas”, especificamente? Ora, se o respeito às singularidades é importante, estas só emergem de forma realmente espontânea quando há um fundamento universalizante, no Bem Comum, como base de igualdade e Direitos Humanos na escola.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O IDEAL DA EXCELÊNCIA ESCOLAR

A palavra excelência tem origem no latim *excellentia*, “por via semierudita”, o que significa “grandeza, elevação, excelência, superioridade”. Desta forma, o substantivo (nome) excelência quer dizer: “qualidade do que é excelente; qualidade muito superior”, podendo ser ainda “tratamento que se confere a pessoas das camadas mais altas da hierarquia social” (MARINHEIRO, 2009).

Portanto, a excelência de algo ou de alguém remete a uma ideia de superioridade em relação aos demais, o que conferiria certo destaque ao que ou a quem carrega a excelência. Enquanto uma marca de distinção, a excelência pode, ainda, resultar em diferença de tratamento para com os portadores da excelência, ou seja, os excelentes. Neste sentido, o excelente, cuja etimologia advém do latim *excellente*, seria “o que está no alto, o que se destaca”, “o que se eleva”, por extensão “o que é muito bom”. A gênese da palavra vem do *excellere*, “subir, ser colocado no alto”, constituído por *ex-*, “fora, sobre” e *cellere*, “subir”. A origem indo-européia reporta ao radical *kel-*, “elevar” (NASCENTES, 1955).

Já a palavra ideal tem origem no latim *ideale*, o que significa “por via erudita” (NASCENTES, 1966). No âmbito filosófico, o termo ideal assume ambiguidade e “designa tanto o não material como o perfeito. Exemplos: os números são objetos ideais; o conhecimento ideal seria perfeito; a conduta ideal seria inatacável” (BUNGE, 2002, p. 51).

Contudo, para o corrente trabalho, contaremos com a acepção de ideal que se refere a uma exigência de perfeição. Assim, para nós, o ideal da excelência escolar portaria a premissa de uma experiência escolar perfeita, com base nas solicitações da escola e da sociedade em geral, que seriam incorporadas pelo aluno, por sua vez, excelente, como um modelo superior a ser alcançado, ainda que não necessariamente seja atingido.

Consideramos que a questão da excelência escolar dialoga não somente com fatores intraescolares mas também extraescolares, haja vista as expectativas acerca do processo educativo variar de família para família, bem como, os ideais em torno da excelência educacional partirem de construções sociais com base em dimensões extremamente diversificadas. Caber-nos-ia pensar, diante da polissemia sobre o que seria uma escola de excelência e, para além disso, sobre a não neutralidade desse processo, em quais são os fatores (intra e extraescolares) componentes de uma escola de excelência que mais reforçariam as desigualdades sociais. A partir disso, então, podemos interpretar os elementos que estariam mais a favor da elaboração de uma educação de qualidade para todos, convergentes com intentos em torno da diversidade em comparação àqueles ideais traumáticos e incapacitantes. É com este horizonte (da diversidade social) que buscamos refletir acerca da problemática da excelência educacional. Além da extensão do contexto educacional brasileiro e da pluralidade organizacional dos sistemas de ensino, há a questão da desigualdade regional em combinação com as desigualdades educativas, o que leva a certa dificuldade na definição de referências de qualidade e no atendimento mais justo e igualitário para a população. Nesse panorama, o que se pôde constatar, ao longo do tempo, foi certa tentativa de ampliação de ofertas educacionais, através da implementação de níveis e modalidades educativas, sem se efetivar, entretanto, o paradigma da qualidade requerida (DOURADO e OLIVEIRA, 2009). Diante deste quadro, debates que tratem dos fatores que deveriam constituir a qualidade, bem como da multiplicidade de compreensão em torno da excelência escolar, podem contribuir para qualificar o perfil de educação a ser oferecido, e não somente para ampliar as oportunidades sem um cunho qualitativo sobre o tipo de escolarização que se busca garantir e o tipo de sujeito que se pretende “formar”.

Com isso podemos ponderar que, a excelência para alguns pode passar por uma perspectiva mais quantitativa em torno dos conteúdos, a fim de se priorizar o desenvolvimento racional do sujeito. Para outros, pode ter a ver com uma formação de cunho notadamente político e crítico. E ainda, pode haver aqueles que defendam uma vertente de educação mais integral, que inclua um investimento nas artes, no corpo e, mesmo, na dimensão relacional do sujeito. Assim, parte-se do pressuposto de que, de acordo com o ponto de vista e as exigências sociais, variados atributos podem estar envolvidos na formação da excelência escolar. Contudo é certo considerar que há um enfoque para os conteúdos disciplinares, como revelam as provas padronizadas que produzem dados em torno da “qualidade” das escolas - Prova Brasil, para o ensino fundamental, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tais avaliações costumam centrar-se em mensurar os conteúdos ensinados e que foram adquiridos pelos estudantes.

Nesse processo de discussão sobre como o privilégio escolar vem se constituindo, uma das primeiras noções que precisa ser problematizada em relação a excelência escolar é a de que ela se restringe a classes economicamente favorecidas. Durante uma pesquisa realizada entre 2000 e 2001, Nogueira (2004) relatou a “(...) perplexidade perante o alto grau de disseminação, no senso comum, da ideologia de que o padrão de excelência escolar é apanágio dos ‘ricos’ ou, em outros termos, de que as elites escolares se compõem de alunos ‘ricos’” (p. 134). Ante a confirmação de que o quantitativo de fracasso escolar entre as elites é bem maior do que se poderia imaginar, passou-se a relativizar o lugar “(...) incondicionalmente positivo do capital econômico no destino escolar do aluno” (NOGUEIRA, 2004, p. 135).

Por outro lado, se a excelência não é uma garantia entre os estratos abastados, ela também não é exclusividade das escolas particulares. Podemos vislumbrar que, a excelência é produzida em algumas escolas públicas (GOMES, 2014), tais como alguns Colégios de Aplicação vinculados às universidades públicas, que se destacam pela qualidade do ensino que oferecem. Nessas instituições, o público atendido é um pouco mais amplo do que apenas as camadas economicamente favorecidas.

O sistema educacional brasileiro é composto pelas redes pública e privada de ensino. Com a democratização do acesso a escolarização no país, essas redes passaram a receber, comumente, públicos distintos. Ainda assim, “(...) no interior da rede pública de ensino também existem diferenciações segundo o regime administrativo (federal, estadual, municipal)”. (GOMES, 2014, p. 56). Assim, mesmo no setor público ocorre uma heterogeneidade interna, com algumas escolas sendo qualificadas como de excelência em detrimento de outras instituições, vistas como de menor qualidade. Notadamente, via alguns indicadores externos,

como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da educação Básica), além do ENEM, as escolas públicas da esfera federal têm sido mais bem ranqueadas do que aquelas dos outros níveis federados¹⁸. Além disso, no caso de algumas escolas públicas, como em alguns Colégios de Aplicação, podem-se ressaltar, como fatores de excelência, o investimento na formação de professores e a mobilização dos/as alunos como alguns dos motivos que constituem a excelência¹⁹. Assim, cabe questionar, quais são os elementos que estariam presentes na construção da excelência escolar? O que levaria uma escola a ser de excelência e outra não? E, quais são as influências do ideal da excelência escolar para as escolhas de algumas famílias sobre a escolarização de seus filhos?

Pode-se dizer que, algumas características, como a vertente cultural, social e econômica, são as que, geralmente, atravessam a elaboração do ideal da excelência escolar. Dependendo do perfil da escola, das pretensões da família e das apropriações desses ideais pelos filhos, um fator pode ser mais proeminente do que o outro, mas, no geral, todos incidem na formação da excelência. Nesse processo, talvez, em combinação com o ideal da excelência escolar, outros ideais emergem, tais como o ideal de aluno. Neste sentido, cabe questionar: para quem se direcionaria a excelência escolar? Qual é o público fim a quem se destinariam as práticas pedagógicas qualificadas pela excelência? E se há um público que pode ser considerado como “alvo” do ideal de excelência escolar, como seria o caso daqueles que não são alvos, mas que se encontram próximos da excelência, por serem estudantes de escolas de alto rendimento? Esse último questionamento ajuda a elaborar outras perguntas que se aproximam do foco dessa

¹⁸ Consideração com base nos microdados do programa Enem por Escola, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os Microdados do Enem por Escola abordam informações de onze edições do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essa plataforma de dados é uma compilação dos resultados do Enem no período de 2005 a 2015, sendo interrompida devido à inapropriação do uso dessas informações como indicadores de qualidade do ensino médio e a utilização indevida por parte da mídia e de alguns gestores educacionais, que pretendiam equiparar as escolas. Desta forma, para o Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) passou a ser visto como contendo instrumentos mais acertados para a avaliação da qualidade da educação oferecida nos sistemas de educação e nas escolas brasileiras. Para endossar essa compreensão, desde 2017 o Saeb estendeu a aplicação da prova para o ensino médio da rede pública, fazendo-a censitária.

¹⁹ A formação docente e a participação discente foram variáveis componentes da excelência escolar percebidas por Gomes (2014) em sua pesquisa de pós-doutoramento, ao analisar a questão do sucesso escolar nas trajetórias escolares de alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CAP/COLUNI/UFV). Estes foram elementos também observados por mim ao longo da minha atuação profissional no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP - UFRJ) e que voltarão a ser observados no desenvolvimento da minha pesquisa de doutorado. Por hora, pode-se dizer que, a formação docente é um dos pontos de destaque na função social do colégio, qual seja, “O Colégio de Aplicação é um órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ. Atua na formação de professores e é responsável pela Educação Básica, compreendendo o ensino fundamental e o ensino médio. Por sua natureza universitária, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão objetivando a produção do conhecimento, as inovações pedagógicas, a qualificação de seus docentes e técnicos e administrativos, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a formação de professores”. Trecho extraído da apresentação da reunião de pais de 2017, disponível em documento para consulta da comunidade escolar.

investigação, quais sejam:

O que representa a busca por essa excelência escolar, que se desenhou em estreita relação com o privilégio econômico e cultural, para aqueles que não fazem parte das elites sociais? Quais são as implicações dessa busca para a trajetória escolar do aluno pobre em escolas de alto rendimento, especificamente no que diz respeito à subjetivação?

Primeiro abordaremos a particularidade dos colégios de aplicação no âmbito do sistema educacional para, então, pontuarmos as peculiaridades do Colégio de Aplicação ligado a Universidade Federal do Rio de Janeiro, o CAp da UFRJ, no tocante à excelência dessa escola, ao público atendido e às mudanças ocorridas no perfil desse alunado. Posteriormente, enfocaremos o ideal da excelência escolar e seus efeitos na trajetória singular do estudante.

Colégios de Aplicação: instituições de excelência na rede pública de ensino

Não é exagero considerar que a organização do sistema educacional brasileiro coincide com o cenário mais geral em que vive a sociedade brasileira com a sua complexa trama de estruturas sociais atravessada pela desigualdade de oportunidades: é certo dizer que as desigualdades sociais coincidem com a desigualdade no interior do próprio sistema educacional, não somente entre tipos de redes de ensino (pública ou privada), mas no contexto de uma mesma rede pública, dependendo do nível administrativo a que esteja submetida (municipal, estadual ou federal) (DOURADO e OLIVEIRA, 2009).

Neste sentido, podemos estender para os demais segmentos do ensino o que Gomes (2014) considera acerca do Ensino Médio. Para a autora, “(...) é forte no imaginário da nação a ideia de que a boa qualidade do ensino médio está associada à rede privada, ocultando o fato de que no interior da rede pública de ensino subsiste uma segmentação responsável pela diversificação em seus padrões de qualidade” (GOMES, 2014, p. 58).

Esse imaginário dual entre a esfera pública e a privada sobre a qualidade do atendimento educacional resguarda uma antiga luta no campo educacional (SAVIANI, 1999). Diante de uma

concepção crítico-reprodutivista de que a escola ainda assentia muito às desigualdades sociais, na década de oitenta, as mobilizações democráticas pelas quais passava o país no geral, influenciaram também o âmbito educativo. Desejava-se que, no rol das mudanças políticas, a educação se deparasse com meios apropriados para se alicerçar no caminho da universalização da escola pública, incluindo a excelência de ensino à população no geral. Neste sentido, algumas tentativas foram elaboradas por gestões estaduais e municipais, porém, os encaminhamentos da transformação democrática na seara do país não equivaleram aos anseios educacionais da época. Ao contrário, uma reordenação das elites acabou por suplantar o processo de passagem, o que representou, para a escola, uma “enfraquecida democratização” (SAVIANI, 1999). Na contramão do que ocorria quanto à ampliação do acesso escolar, a questão da qualidade do ensino ainda seguia sem angariar tons mais populares. Com isso, essa assumiu tons de privilégio, contribuindo-se para manter um ideal em torno da excelência como um forte signo da desigualdade social (‘a excelência é para poucos’).

Diante desse processo em que se alargou o contingente de alunos nas escolas públicas, os segmentos economicamente mais favorecidos rapidamente se reorganizaram e seguiram para a rede privada, levando consigo a ideia de que a qualidade passaria a ser apanágio das escolas particulares. Ante ao deslocamento espacial do ideal da excelência escolar, da seara pública para a particular, sem a devida revisão do que deveria corresponder à qualidade de ensino, a escola pública passou a ser vista, no imaginário da maioria, como uma oferta de ensino de qualidade inferior (GOMES, 2014). Entretanto, esse ideário precisa ser problematizado. Nem toda instituição pública é ruim, ao passo que nem toda escola privada é imperiosamente boa. No caso das escolas públicas, refletimos que, o maior quantitativo de matrículas corresponde a estudantes de camadas desfavorecidas. Por isso, ao se levantar a questão da excelência escolar, não há como a escola pública ignorar a realidade do seu alunado. Neste sentido, um caminho de problematização interessante poderia ser repensar a excelência não a partir do prisma da rede privada e, mesmo, de interesses econômicos, mas vivenciá-la e redefini-la junto ao que seriam os interesses e necessidades dos “seus” alunos.

Com isso, podemos dizer que a democratização do acesso ao ensino público e o aumento do tempo de escolarização teve, como um de seus resultados, a divisão social (entre a rede pública e a privada) incidindo no trabalho pedagógico das escolas (VASCONCELLOS, 2006). Assim, por meio de uma diversidade de mecanismos, alguns estabelecimentos constroem sua excelência escolar em contraponto a outros, que são vistos como escolas de menor qualidade. Esses instrumentos de distinção podem se referir à localização geográfica da escola e dos

estudantes, infraestrutura da instituição escolar, nível socioeconômico do grupo atendido pela escola, investimento e acompanhamento dos pais nos estudos dos filhos, rotina diária dedicada aos estudos, antecedentes sócio-profissionais dos alunos, etc. O fato é que o êxito acadêmico apresentado por algumas instituições instiga as expectativas dos candidatos e ingressantes.

Esses fatores que compõem a excelência escolar exercem função significativa no sucesso escolar dos estudantes que vivenciam suas trajetórias escolares em tais espaços. Levando isso conta, Vasconcellos (2006) desenvolveu uma pesquisa no contexto do sistema educativo no ensino secundário da França, com enfoque para as práticas pedagógicas dos estabelecimentos considerados “bons” *lycées*²⁰, nas classificações ministeriais, em função de seus resultados no *baccalauréat*²¹. Para a autora:

(...) nesses estabelecimentos, a maioria desses alunos dispõe de trunfos familiares socioculturais e linguísticos, do investimento de seus pais na sua escolaridade (acompanhamentos extra-escolares por pessoal especializado, materiais sofisticados etc.), e as mães de famílias, em sua maioria, têm um nível de escolaridade elevado, com o *baccalauréat* e estudos superiores (VASCONCELLOS, 2006, p. 1093).

Em seu estudo, a autora ainda abordou as transformações pelas quais passaram os *lycées*, após as reformas das décadas de sessenta e setenta, no contexto da extensão da escolarização, o que atraiu um público mais diversificado. Diante disso, pode-se perceber que “(...) há a distância cultural que é menor para os ‘herdeiros’ do que para os recém-chegados, os quais não dispõem de um quadro prévio fornecido pela socialização familiar e, de algum modo, têm de construir para si mesmos estruturas de assimilação” (VASCONCELLOS, 2006, p. 1097). Nesse aspecto, podemos considerar certa semelhança com a realidade educacional brasileira, após o

²⁰ “Lycées são estabelecimentos que oferecem o “ensino secundário” francês, isto é, as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, este geralmente chamado de secundário superior” (VASCONCELLOS, 2006, p. 1109).

²¹ “Baccalauréat ou Bac: criado em 1808, o diploma do baccalauréat tem a dupla particularidade de sancionar o fim do Ensino Médio e de dar acesso ao Ensino Superior, do qual se constitui o primeiro grau universitário. Existem três tipos de baccalauréat que correspondem as três “filières” (“vias”) no lycée: geral, tecnológica e profissional. Cada um desses baccalauréat compreende “séries”, como, por exemplo: a série ES (econômica e social) no baccalauréat geral, a série STI (ciências e tecnologias industriais) no baccalauréat tecnológico etc. Esse exame nacional consiste de nove a dez provas obrigatórias, entre escritas e orais, e de provas facultativas. (Fonte: Ministério da Educação francês)”. (VASCONCELLOS, 2006, p. 1110).

processo de democratização da escola básica. A questão da diversidade não aponta apenas para a distinção entre redes (pública ou privada) e instituições (de excelência ou de menor qualidade), mas, no interior de uma mesma escola, para como o público recebido, que é heterogêneo, lida com o par “herança cultural/demandas escolares”. Fica mais difícil para aqueles que não são “herdeiros”, e que conseguiram quase que “furar um bloqueio”, lidar com as requisições de escolas de excelência e se manter em seus espaços.

Neste sentido: “Desde meados do século XX, o ensino público brasileiro tem-se inspirado nos princípios universalistas emanados do Manifesto dos Pioneiros, de 1932” (COSTA e KOSLINSKI, 2011, p. 251). Apesar disso, para os autores, processos seletivos baseados no resultado de testes para o acesso a algumas escolas entendidas como de excelência e outros mecanismos de diferenciação entre instituições de uma mesma rede pública tem ocorrido ao longo do tempo, ainda que não sejam admitidos publicamente. Acreditamos que, essas formas de seleção reforçam a distinção entre as escolas e, no caso das instituições que são reconhecidas como de excelência, acabam sendo uma tentativa ferrenha para a manutenção da homogeneidade do público atendido, como se isso garantisse o *status* de qualidade.

A partir dessas primeiras considerações sobre o conceito de excelência escolar, assumindo a pluralidade, a não consensualidade e, portanto, o não fechamento de sua definição, centramos-nos no caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – o CAP da UFRJ. É cabível considerar que, as escolas que são mantidas pelo governo federal ou vinculadas a universidades públicas tem gozado de maiores índices de excelência escolar do que as demais da mesma rede pública e, nesse sentido, podem nos auxiliar a refletir sobre os elementos que vem compondo a excelência escolar no que se refere a essa rede.

Os colégios de aplicação surgiram no governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), por meio do Decreto-Lei nº. 9.053 de 12 de março de 1946 (BRASIL, 1946). Esse decreto determinava a criação de um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras submetidas ao âmbito federal. Assim, em consonância ao artigo 180 da Constituição Federal, fora decretado no artigo primeiro que: “As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática”.

Hoje em dia, os colégios de aplicação se mantêm articulados às universidades federais, sendo geridos pelas mesmas diretivas universitárias e devendo abordar a mesma organização no que diz respeito à oferta de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Um pouco da história do CAp da UFRJ

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp da UFRJ) é uma instituição com uma larga tradição no sistema educativo brasileiro. Fundada em 20 de maio de 1948, integra o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ao longo de seus setenta e dois anos, como uma escola mista, admite tanto meninos como meninas. Recebe estudantes desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio.

Durante muito tempo, a admissão de alunos nessa escola ocorria por meio de exames, o que contribuiu para manter certa uniformidade no grupo atendido, uma vez que a acirrada relação candidato-vaga alimentava a competição e a seleção, resultando na elitização de seu coletivo. Ou seja, os estudantes que conseguiam ser aprovados em tais provas “(...) constituíam um público muito homogêneo, detentor de capital cultural que lhes garantia, quase totalmente, a permanência na instituição até o vestibular” (SOARES & FERREIRA, 2014, p. 170).

Já o atual processo de entrada ao CAp, como definido no regimento do Centro de Filosofia, Ciências Humanas e Colégio de Aplicação da UFRJ, de 2018, ocorre por meio de sorteio público. Neste sentido, o artigo 75 afirma: “o ingresso no Colégio de Aplicação no Ensino Fundamental e Médio se dará através de sorteio público de acesso universal norteado por Edital publicado anualmente e respeitadas as suas normas”. Porém, há ressalvas quanto ao ensino médio, como relata o parágrafo único do mesmo artigo: “para o ingresso nas turmas de ensino médio será necessária uma prova de nivelamento de nota de corte 5,0 (cinco vírgula zero) em Língua Portuguesa e Matemática. Os aprovados serão submetidos ao sorteio público de acordo com o Edital”.

Quanto à localização, o colégio está situado em um bairro da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, fator que também pode ter contribuído para ele receber mais comumente um público de moradores da redondeza, cujo nível socioeconômico geralmente é de médio a alto poder aquisitivo. Além disso, a instituição pode ter se mantido por longo período fora do conhecimento da maioria da população residente em outras zonas da cidade. Isto se também considerarmos que a circulação das informações sobre o cotidiano da cidade nas diferentes searas da vida (incluindo a Educação) somente veio a se consolidar com a atuação das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), fato que data de mais ou menos quarenta anos para cá.

Certamente, as famílias têm direito a optar por escolas próximas ao local de moradia. Isto pode ser um ponto de facilidade para a organização familiar em relação aos estudos dos filhos, mas também, devido ao pouco dispêndio de energia e tempo com o deslocamento até o colégio, a proximidade entre a residência e a escola implicaria em uma contribuição a mais para o desempenho do aluno. Porém, diante dessa consideração caberia um questionamento: se grande parte das famílias escolhem instituições contíguas a casa, algo que lhes é de direito, como tem se colocado a distribuição espacial das escolas no que se refere a qualidade do ensino ofertado na cidade do Rio de Janeiro? Será que podemos considerar que essa distribuição tem sido desigual no que competem as zonas geográficas, com escolas de maior excelência acadêmica situadas em determinadas zonas da cidade em detrimento de outras? Considerando o indicador de qualidade das escolas, Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), das catorze escolas mais bem colocadas no ano de 2017 na cidade do Rio de Janeiro, apresentando média acima de 6,0, oito instituições estão localizadas na zona sul. Quatro escolas estão situadas na zona norte e duas na zona oeste.

Essa questão é pertinente, pois, apesar de não ser o foco do nosso estudo, nos faz pensar no fator “tempo gasto com o deslocamento até a escola” e desempenho do estudante. Ainda que essa não seja a única característica a influenciar os resultados apresentados pelo discente, pode ser significativa. E, neste caso, alguns alunos podem estar em maior desvantagem do que outros.

O CAp da UFRJ tem atingido significativos graus de excelência no que se refere aos índices acadêmicos nacionais nas avaliações externas nos últimos anos, alcançando taxas de aprovação bem superiores as taxas de reprovação no Enem, por exemplo, quando comparadas as taxas apresentadas por outras instituições da rede pública²².

Neste sentido, para uma visualização mais ampla de como está o panorama das escolas no Estado do Rio de Janeiro, voltamos à base de dados do indicador de qualidade Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A escala de qualidade do Ideb varia de 0 a 10. Consideramos, a título de aproximação ao nosso objeto de estudo, as escolas de alto rendimento acadêmico, ou seja, as instituições que apresentaram nota acima de 6,0.

22 Em 2009, o colégio adquiriu taxa de aprovação de 86.30% em relação à reprovação de 13.70% no Exame Nacional do Ensino Médio. Em 2012, os índices foram de 93,40% de aprovação e de 6,60% de reprovação. Já em 2015, atingiu-se 94.00% de aprovação em relação a 6.00% de reprovação.

Das vinte e seis escolas localizadas no Estado do Rio de Janeiro, que adquiriram pontuação acima de 6,0 no Ideb, vinte e duas são particulares e quatro são públicas. Dentre as instituições particulares, seis são confessionais. Das quatro escolas públicas, uma compõe a esfera municipal e duas são instituições federais. Destas últimas, uma é um Instituto Federal, a outra é o Colégio Pedro II e a terceira, é o Colégio de Aplicação da UFRJ, figurando com nota 6,3²³.

No que tange a formação de professores, no momento da formação inicial, voltada aos “(...) estudantes de graduação dos cursos de Licenciatura da UFRJ, o CAP tem como função atuar na orientação, acompanhamento e avaliação do estágio em parceria com a Faculdade de Educação e os Institutos de origem” (2017, p. 11)²⁴. E ainda, “(...) no que diz respeito à formação continuada dos professores de educação básica, o CAP participa atuando na extensão e na articulação de propostas de trabalho acadêmico desenvolvido com a Faculdade de Educação e com os Institutos de origem” (2017, p. 12).

Contudo, o que podemos considerar como característica marcante desse CAP, com base em nossas vivências profissionais particulares e na observação do trabalho docente e da postura dos alunos acompanhados é que, há um apreço mais ou menos geral por fazer parte dessa instituição, como uma espécie de sentido de pertencimento. Isto se deve talvez ao fato de o colégio favorecer experiências de cunho relacional que oferecem outro embasamento para o processo de aprendizagem, como atividades culturais, associações políticas e propostas científicas que possibilitam aos estudantes se tornarem parte do cotidiano escolar, reforçando a identificação dos alunos com o colégio.

De certo, como já visto, podemos considerar que, a partir de uma série de mecanismos se produz uma imagem da excelência escolar em que vem se sustentando o *status* adquirido pelas escolas que conseguem apresentar alto rendimento, bons resultados nas avaliações externas e “(...) no desenvolvimento dos egressos nos exames de vestibular para os cursos e universidades mais procurados” (BRANDÃO, MANDELERT e PAULA, 2005, p.748).

23 Informações com base nos resultados formulados pelo indicador de avaliação de qualidade Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para o ano de 2017.

24 Trecho extraído do documento elaborado para a reunião de pais em 2017 pela equipe de gestão do biênio de 2016 a 2018 e disponibilizado pela instituição para consulta da comunidade.

Um desses fatores diz respeito à parceria entre família e escola. O alunado formado por uma escola se renova de tempos em tempos. Juntamente com essa renovação, é necessário que ocorra a repetição do compromisso desse coletivo em manter os bons índices da instituição, no caso de uma escola de excelência. É como se a excelência escolar fosse construída e reconstruída periodicamente. E, certamente, um dos elementos que contribuem para que o estudante consiga apresentar uma trajetória escolar exitosa, ao passo em que solidifica o *status* da escola da qual faz parte, se refere à participação dos pais na vida escolar dos filhos. A presença das famílias se coloca como um diferencial entre os processos de elaboração da excelência escolar. Segundo Brandão at. al.:

Tais processos pressupõem a parceria das famílias no desenvolvimento de estratégias educativas que garantam, no plano simbólico e material, o desenvolvimento de práticas e representações adequadas a uma escolarização bem-sucedida, ou seja, um mundo natal consistente com os padrões de exigência das escolas de maior prestígio no Rio de Janeiro (BRANDÃO, MANDELERT e PAULA, 2005, p. 751).

Duas questões podem ser deduzidas daí. Primeiro, a excelência escolar é uma produção complexa, que depende de uma série de agentes. Assim, ela também não é consensual, como já mencionado acima. E, segundo, não é uma espécie de “conquista garantida”. Ou seja, os processos mobilizados para a construção da excelência estão sempre sendo postos em jogo para a reconstrução/manutenção desse *status*. Por isso, as estratégias educativas são mobilizadas em conjunto, não somente pela instância escolar, mas no âmbito familiar. Isso porque parece haver uma compreensão de que se o aluno (e sua família) busca por tal escola devido ao seu reconhecimento, a excelência escolar, para se manter, depende do desempenho que esse estudante vai obter em seus espaços.

Neste sentido, haveria uma espécie de “via de mão dupla” entre escola e alunado que:

(...) se forma quando as condições materiais das instalações dessas escolas, o projeto político-pedagógico que implementam e, a qualidade e experiência dos profissionais que elas recrutam vêm garantindo a fidelidade de uma clientela, potencialmente ideal, para reproduzir o selo de excelência acadêmica com que se distinguem no cenário educacional brasileiro (BRANDÃO, MANDELERT e PAULA, 2005, p. 758).

Isso pode ser mais facilitado no caso das escolas cujo público é muito homogêneo. Comumente, as instituições particulares qualificadas com maior prestígio e procuradas pelas elites (sociais, culturais e/ou econômicas) reforçam uma alta seletividade para atrair e manter tal coletivo. De outro lado, as escolas públicas de reconhecida excelência, como é o caso de alguns colégios de aplicação vinculados as universidades públicas e demais escolas pertencentes à esfera federal do ensino, devem se abrir a um público mais diversificado. Entretanto, nessas instituições, há alguns mecanismos que reforçam a alta seletividade do alunado recebido, como os exames de admissão e a própria localização geográfica da escola,

por exemplo. Neste quesito, para Valenzuela y Allende (2012), a excelência desses colégios se deve menos a métodos pedagógicos, didáticos e de gestão escolar que lhes possibilitam enriquecer os processos de ensino e aprendizagem e mais a uma tática muito similar a utilizada pelas escolas privadas de excelência: a seleção, compreendida como um mecanismo sistemático de escolha dos alunos de melhor atuação acadêmica, juntamente ao trabalho dedicado dos professores por meio de uma série de incentivos à carreira do profissional docente. Por meio do aparato da seleção, o ideal da excelência vai se delineando e passa a sustentar o *status* das elites escolares, como algo de difícil alcance, o que justificaria que somente uma minoria poderia atingi-lo, fazendo com que ele fique tão envolvido por uma carga simbólica e de distinção (PERRENOUD, 2010).

Outros fatores, a nosso ver, dizem respeito à técnicas de inibição dos reprovados (como uma tentativa de garantir não interrupções na escolaridade dos alunos no geral), como os jubileamentos²⁵, por exemplo, o que podemos considerar contrários a recepção da diversidade social. O reprovado porta em si a representação do fracasso escolar e, se a escola permite a convivência com esse estudante, é como se ela estivesse admitindo que é possível tanto o sucesso quanto o fracasso escolar na trajetória de cada um. Ocorre que, no caso das escolarizações de alto padrão, a escola não pode abrir brechas para que o aluno decida o que fazer quanto ao seu desempenho. A escolha nítida e que alicerça o *status* da excelência, seria o êxito alcançado pelo alunado. Mas, ainda sim, as instituições públicas de excelência conseguem ser mais diversificadas do que as escolas particulares de mesmo padrão. E, é nesse ponto que procuramos embasar nossa investigação, a fim de nos questionarmos: No contexto das escolas públicas de excelência, como seria essa experiência de fronteira para aqueles estudantes que não fazem parte das elites sociais, econômica e/ou culturais? E assim, como a busca pelo ideal

25 Mecanismo de “convite” a evasão dos alunos que reprovam seguidamente em um mesmo seguimento da educação básica. Entretanto, pela vertente do combate às desigualdades sociais, no que compete aos fins da Educação Nacional, a Constituição de 88 prevê, em seu artigo 205, que o ensino é direito de todo cidadão visando o seu pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em consonância a isto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, deixou de presumir o jubileamento e estabeleceu, ao contrário, política de igualdade, tolerância e empenho na recuperação de alunos de menor rendimento escolar.

da excelência recai sobre o processo de subjetividade desses alunos, é o que passaremos a discutir agora.

A questão da fronteira cultural foi elucidada por Bhabha (1998) como uma situação de hibridismo cultural vivida intensamente pelo sujeito em certa conjuntura nos moldes de uma espécie de *entrelugar*, fenda a partir da qual as diferenças se manifestariam no reconhecimento das *colisões* culturais. No contexto aqui estudado, a escola, consideramos como fronteira cultural a experiência que o aluno vive por fazer parte de dois “universos” mais do que distintos, distantes. O aluno pode advir de uma configuração familiar cujas experiências culturais não correspondem e não dialogam com as formas de aprendizagem encontradas na escola, tampouco, preparam-no para a vivência escolar. Neste sentido, Lahire (1997) fala em conflito cultural e como esse pode ser vivido em dois aspectos pela criança:

Enquanto ser socializado pelo grupo familiar, ela transporta para o universo escolar esquemas comportamentais e mentais heterônimos que acabam por impedir a compreensão e criar uma série de mal entendidos: esse é o primeiro conflito. Mas, vivendo novas formas de relações sociais na escola, a criança, qualquer que seja seu grau de resistência para com a socialização escolar, interioriza novos esquemas culturais que leva para o universo familiar e que podem, mais ou menos conforme a configuração familiar, deixá-la hesitante em relação a seu universo de origem: esse é o segundo conflito (LAHIRE, 1997, p. 171).

Essa situação nos remete ao “entrelugar” de Bhabha (1998) que pode ser vivido pelo estudante, como o fato de não se sentir pertencente a um determinado lugar onde é requerida a sua presença (a escola), mas também, viver uma espécie de desapropriação do seu contexto de origem (o meio familiar). O aluno pode vivenciar a sensação de estar situado em um cenário do “nem cá, nem lá”. Essa experiência pode ser interessante, dependendo da fase da vida e das demandas que podem levar a trocas culturais (trabalho, continuidade dos estudos, lazer), considerando que vivemos um contexto já favorável aos hibridismos culturais, especialmente devido ao intenso contato com as tecnologias da informação e da comunicação e, com isso, com diferentes realidades e culturas. Porém, em etapas mais remotas do desenvolvimento, o sujeito pode lidar de uma maneira mais complicada com conjunturas de fronteira cultural. Principalmente quando o entrelugar se forma na intersecção entre duas redes sociais de interdependência, de intervenção durável e mais frequente para a criança, como são os casos da família e da escola. Estas são configurações quase inescapáveis ao sujeito e, lidar com uma experiência de não pertencimento de um lado (na escola) e desapropriação de outro (da cultura familiar de origem) pode ser um tanto prejudicial para a trajetória escolar.

Iniciei esse trecho com a consideração de que há limites para o fenômeno educativo; da mesma forma, também há limitações para o trabalho da escola. Entretanto, há questões sobre

as quais a instância escolar não pode se furtar como, por exemplo, os efeitos da reprodução de determinados ideais, como é o caso da excelência escolar, para a vida escolar dos estudantes. Nesse sentido, enquanto espaço formativo, a escola deve contribuir para problematizar o que vem a ser essa excelência e até onde pode ir o fazer pedagógico da escola no sentido de discutir e vivenciar outras concepções educativas mais afeitas à diversidade.

O ideal da excelência escolar e seus efeitos na trajetória singular do estudante: à guisa de considerações finais

Enquanto educadores, a passagem pela escola pode nos levar a refletir acerca da excelência escolar, sobretudo quanto às consequências que esta narrativa provoca e, portanto, como um ideário a ser problematizado, ante a existência de mecanismos que reforçam as desigualdades sociais no conjunto da própria escola. No contexto das demandas pela democratização da educação básica, não há como não ponderar as implicações que a prerrogativa da excelência escolar pode exercer sobre a trajetória educacional de muitos estudantes.

A questão atual da democratização da escola básica tem mais relação com que tipo de ensino está sendo oferecido para a população em geral, do que propriamente com a democratização do acesso à escola pública. Após longa batalha e elaborações legislativas no campo das políticas públicas, muito já se conseguiu em relação à universalização do ensino básico. Em contraponto, pouco ainda se conquistou quanto à efetiva qualidade dos processos educativos em larga escala, a fim de não mais se produzir os significativos contingentes de analfabetismo funcional.

Deste modo, percebemos uma expressiva dualidade no sistema educacional brasileiro, com escolas reconhecidas como sendo de prestígio e escolas à margem dos índices de excelência (apresentando baixos resultados em algumas avaliações que ainda pesam sobre o destino de muitos alunos, como o Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo). Este panorama soa ainda mais preocupante quando existem muitas diferenças entre instituições de ensino componentes de uma mesma cidade e de um mesmo nível administrativo, por exemplo. Diante disto, o que defendemos aqui é que esses fatores de cunho mais externo acabam por incidir no interior de cada escola, cada família e cada estudante. Frente a avaliações e escalonamentos de instituições, conformar-se-ia uma noção de raridade em relação ao ideal de excelência escolar, sustentada na competição que esse tipo de avaliação instiga. Visto que em uma competição se aceita que

nem todos podem sair vencedores, tanto os indicadores comparativos entre escolas, como o Ideb, por exemplo, quanto os exames de admissão às instituições de excelência, contribuem para reforçar uma marca de distinção e privilégio. Assim, a prerrogativa da excelência se reforçou através da seleção, ou seja, ela não seria para todos, não caberia a todo e qualquer aluno. O exclusivismo desse ideário fez com que ele fosse destinado a poucos privilegiados: os estudantes cuja proximidade entre a herança cultural familiar e a cultura escolar os faz viver uma trajetória escolar de maior êxito. Assim, a camada economicamente favorecida se viu acolhida e reconhecida nos espaços escolares de prestígio, por meio de currículos e práticas pedagógicas que diziam sobre suas próprias experiências cotidianas para, então, acompanhar o aluno num mundo mais científico e racional.

Por isto, analisar a excelência nos levou, fortemente, a considerar os excluídos desse processo, tendo em conta o quanto as desigualdades escolares ainda estão afinadas com as desigualdades sociais. Mesmo sendo esta uma sociedade escolarizada, o que traz para a escola um valor simbólico considerável, como já dito, a vivência de escolarizações de alto padrão de ensino não tem sido uma garantia para todos. Na escola, ocorrem situações de fronteira cultural (BHABHA, 1998), em que exclusões ainda são determinadas em seu interior, como baixo desempenho, reprovações e evasões. No decorrer das lutas pela democratização, ao invés de se modificar e ampliar os hibridismos culturais, as próprias práticas escolares com base na competição e seleção demarcaram e afirmaram divisões. De acordo com Soares e Ferreira (2014, p. 164):

(...) com a chegada da classe popular à escola, a educação escolar postula um modo de ensinar, aprender, estudar e se comportar que separa em grupos opostos e hierarquicamente desiguais: letrados/iletrados; bem educados/mal educados; alfabetizados/analfabetos; cultos/incultos; elite/povo etc. Assim, muitos alunos e alunas tornam-se estranhos à escola e essa, por sua vez, continua a invisibilizá-los para manter seu protagonismo. Nesse embate, muitos desses sujeitos aprendem que, para sobreviver, é necessário negar suas origens e seus saberes em favor do conhecimento hegemônico.

Portanto, entre *“propriedades singulares e papéis preestabelecidos”* (FOUCAULT, 2013, p. 37) para os integrantes da comunidade escolar, a narrativa da excelência porta uma carga de seletividade, no sentido de sobre quem se fala e para quem fala. E, a partir disso, ao mesmo tempo em que o estudante pode se sentir impulsionado a alcançá-la, moldando toda a sua trajetória educacional em prol desse fim, na medida em que ele não se vê representado em tais discursos, percebendo no contexto da própria escola os mecanismos de exclusão, pode haver, entre outras questões, incidências na sua relação com a aprendizagem.

Diante desse cenário, preocupam as consequências perversas que a desigualdade social mais geral vem exercendo ao reverberar na seara escolar e, mais especificamente, na vida desse aluno. Isto se torna ainda mais flagrante quando este é oriundo de classes populares e vivencia a escolaridade em escolas de prestígio. Estas instâncias que, a princípio, não foram desenhadas para estes estudantes e parecem ter mudado muito pouco no sentido de garantir a permanência deles em seu interior, colocando-os em condição de vilipêndio, quando eles percebem que tais estabelecimentos não os têm como público-alvo. Portanto, nesses espaços estariam em posição subordinada, ou seja, não seriam cúmplices dos ideais regulatórios de uma instituição de prestígio, por não se sentirem identificados com o conhecimento que ali circula e com as práticas pedagógicas que lhe são próprias. Estas são padronizadas e massificantes (ARREGUY, 2011), fazendo com que esses alunos transitem nas brechas e permaneçam nas fronteiras escolares como “outros”, aqueles com os quais a escola não consegue lidar.

Por fim, temos em vista que, a camada dominante não se empenha na mutação histórica da escola, uma vez que se dedica à manutenção de seu *status* social, investindo em instrumentos de adaptação que escapem às mudanças. Neste sentido, estudos que priorizem a posição dos dominados podem ser mais profícuos para pensar nas possibilidades de outra escola, que surja da articulação com a realidade e com os anseios dos dominados. E, ainda, quando consideramos o prisma dos excluídos, este também pode ser um caminho para se repensar e desnaturalizar o ideal da excelência escolar.

REFERÊNCIAS

ALLENDE, C.; VALENZUELA, J. Logros en liceos públicos de excelencia en Chile: ¿valor agregado o sólo descreme de la elite?. In: CONGRESO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN - CIIIE, 2., 2012, Santiago. *La educación en la encucijada: segundo congreso...* Santiago: Universidad de Chile, 2012.

ARREGUY, Marília Etienne. Um lugar para a escuta psicanalítica no campo das aprendizagens. *Revista Aleph: UFF /Niterói*, 2011, v.1, n. 15, p. 99-106. Disponível em: <<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/354/261>>. Acesso em 04/04/2017.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRANDÃO, Zaia, MANDELERT, Diana e PAULA, Lucília de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 747-758, set./dez. 2005.

BRANDÃO, Zaia, MANDELERT, Diana e PAULA, Lucília de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 747-758, set./dez. 2005.

BUNGE, Mario. *Dicionário de Filosofia*. Tradução: Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectivas, 2002.

COSTA, M. e KOSLINSKI, M. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. *Cadernos de pesquisa*. V. 41. N. 142. Jan/Abr, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FOUCAULT, Michel (1971). *A ordem do discurso*: aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Almeida Sampaio. 23. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GOMES, Lisandra Ogg. A fabricação da excelência na escola pública: notas acerca de práticas educacionais e trajetórias escolares de sucesso. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, vol.2, nun.4, jul-dez, 2014.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

MARINHEIRO, C. *A etimologia da palavra excelência*. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, 2009. Disponível em <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-da-palavra-excelencia/26601>>. Acesso em 23/02/2020.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955.

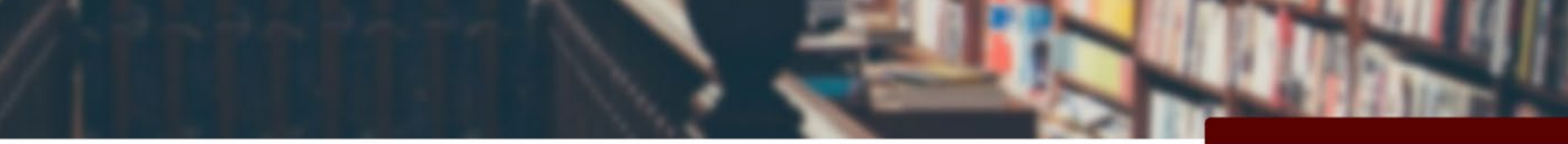
_____. *Dicionário etimológico resumido*. In Coleção Dicionário Especializados. Instituto Nacional do Livro: Ministério da Educação e Cultura, 1966.

NOGUEIRA, M. A. (2004b). Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*. Maio /Jun /Jul /Ago, 2004, No 26.

PERRENOUD, Phillipe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. 2e édition. Paris: Librerie Droz, 2010.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOARES, Adriana Barbosa & FERREIRA, Sandra Amaral Barros. Quem são os outros que agora fazem história no centro de excelência? Reflexões e desafios para a formação docente. In: VILELA, Mariana Lima; REIS, Graça Regina Franco da Silva e MACIEL, Carla Mendes. (orgs.). *Formação docente, pesquisa e extensão no Cap UFRJ: entre tradições e invenções*. 1. Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 159-182.



VASCONCELLOS, Maria D. O trabalho pedagógico na construção social da excelência escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1089-1112, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

CAPÍTULO 27

ESTUDOS SOBRE IDENTIDADE PROFISSIONAL E PERFIL DE DOCENTES DE PRÉ-ESCOLA

Célia Regina da Silva
Maévi Anabel Nono

RESUMO

Neste artigo, são apresentados resultados de uma pesquisa bibliográfica por meio da qual buscou-se mapear trabalhos publicados em anais de evento científico, no período 2000-2019, com foco na identidade profissional e no perfil das professoras de pré-escola. Foram encontrados e sistematizados 18 trabalhos que discutiram aspectos importantes relativos a essa profissional, tais como função expressa nas normativas e vividas no cotidiano das escolas, formação acadêmica, salários e condições de trabalho em comparação com professores de outras etapas da Educação Básica, questões de gênero e suas implicações na carreira. O mapeamento evidenciou a necessidade de que estudos sobre essa professora continuem sendo desenvolvidos, de modo que subsidiem políticas de valorização profissional da docente e da educação da criança pequena.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Identidade profissional docente; Perfil docente.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, objetiva-se apresentar um mapeamento e algumas considerações sobre estudos acerca da identidade profissional e do perfil de docentes de pré-escola publicados no Brasil no período 2000-2019. Esse mapeamento foi realizado no âmbito de uma pesquisa mais ampla por meio da qual foram investigadas concepções de professoras de pré-escolas sobre um programa de formação continuada do qual participaram nos anos de 2012 a 2016 (SILVA, 2019). Nessa pesquisa, importava analisar a identidade e o perfil daquelas professoras, o que gerou o interesse pela busca de outros estudos sobre a mesma temática desenvolvidos no Brasil no contexto de pesquisas sobre Educação Infantil e Formação de Professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Infantil e a formação docente para atuar com crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas vêm sendo alvo de debates e pesquisas que fundamentam e acompanham marcos importantes para essa etapa da Educação Básica presentes na legislação brasileira. Dentre esses marcos, destaca-se, inicialmente, o reconhecimento, pela Constituição Federal de 1988, de que as crianças de zero a seis anos de idade têm direito à educação em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988), com nova redação pela Emenda Constitucional nº

53/2006 que altera a idade deste atendimento para zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2006). Em seguida, ressalta-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que traz, em seu texto, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996) e equipara as exigências de formação para atuar nesta etapa às exigências para atuação nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Como outro marco legal fundamental, tem-se a Emenda Constitucional nº 59/2009 que torna obrigatória a educação dos quatro aos 17 anos de idade (BRASIL, 2009), corroborada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) que determina a obrigatoriedade de matrícula e frequência de crianças de quatro a cinco anos na Educação Infantil. Finalmente, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), de caráter mandatório, que traz o embasamento para a construção de currículo para toda a Educação Básica, iniciando pela creche.

Nesse contexto, pesquisadores têm se dedicado a estudar a identidade profissional das professoras de Educação Infantil. Para Galindo (2004), enquanto a identidade pode nos remeter a aspectos individuais, a identidade profissional deve ser considerada no seu aspecto social, sendo assim, constrói-se pela percepção do outro sobre o sujeito. A mesma autora traz a ação de identificar-se como um processo inicial de atração que vincula o indivíduo a algo, no caso, à profissão ou às características dessa profissão, e trata esse processo como imprescindível para a construção da identidade profissional. É importante considerar que, ainda que muitos professores, conforme mostram Galindo (2004) e Gatti (2010), ingressem na docência por outros motivos que não sejam a identificação inicial com a profissão, é possível que esse processo de identificação se dê durante a experiência profissional, ou conforme Pimenta (1997), se dê no confronto da teoria com a prática, daquilo que precisa ser revisto e daquilo que precisa ser reafirmado.

Pimenta (1997) lembra que, quando os alunos chegam ao curso de formação inicial da área da Educação, já têm saberes sobre ser professor a partir da sua vivência de aluno. Todos tiveram um longo contato com a profissão e com o local onde a Educação se dá, a escola. Para Pimenta (1997), cabe à formação inicial ajudar os futuros professores a deixarem a visão de alunos para adquirirem um olhar de professores sobre a escola e, assim, iniciar a construção da sua identidade docente.

Uma característica importante da identidade profissional, segundo Pimenta (1997), é seu caráter dinâmico e mutável. Para a autora, essas mudanças se dão em virtude das construções sociais em torno da profissão, pois, conforme a sociedade muda, mudam-se

também as exigências e os papéis profissionais. Em se tratando das professoras de crianças pequenas, cujo papel vem mudando ao longo da história, esse aspecto se destaca, uma vez que se trata de um grupo específico que, em um período relativamente curto, viu sua função mudar de assistencial para educacional; de uma atividade informal exercida por leigos para uma atividade profissional.

Percebe-se, no entanto, que há um descompasso entre as exigências legais e a construção social deste trabalho uma vez que, no caso da Educação Infantil, ainda que o reconhecimento profissional tenha se dado legalmente a partir da LDB (BRASIL, 1996), seu valor social, bem como a identidade dessas docentes, ainda sofrem a influência do contexto histórico assistencial e não educacional desse trabalho, pois, conforme afirma Silva (2013), as identidades profissionais e, portanto, coletivas, não mudam rapidamente; dependem de diversas relações construídas dentro e fora dos locais de trabalho, a partir do reconhecimento e da valorização dos integrantes dos seus grupos e de grupos e indivíduos externos à sua profissão.

Há de se acrescentar ainda que a concepção de docência na Educação Infantil está intimamente relacionada à concepção de infância e de atendimento às crianças pequenas ao longo da história e às conquistas sociais das mulheres. Da mesma forma, a identidade das professoras de crianças pequenas foi e ainda vem sendo construída a partir desse contexto histórico e do valor social do seu trabalho:

Em estudo comparado entre os 30 países vinculados à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos – OCDE, Peter Moss (2006) mostrou que os modelos de organização dos serviços e do trabalho, sua dependência administrativa e suas origens históricas acarretam implicações em relação à formação, aos salários, às condições de trabalho e ao *status* profissional dos trabalhadores envolvidos. O autor argumenta que a formação dos trabalhadores e a estrutura da força de trabalho na área não estão separadas dos entendimentos, das concepções sobre o trabalho e sobre os trabalhadores que se ocupam diretamente do cuidado e educação nas instituições de Educação Infantil. Em última instância, isso também não está separado das concepções sobre a pequena infância e sobre as próprias instituições de Educação Infantil, onde o trabalho exercido se aproxima do trabalho no âmbito privado do domicílio familiar (VIEIRA, 2013, p. 4-5).

Conforme Oliveira (2013), essa concepção de trabalho com a pequena infância e tantos anos de atendimento informal, em arranjos domésticos, caracterizados pelo assistencialismo e pela filantropia, marcaram tão profundamente essa etapa que, mesmo após um longo período de inclusão da Educação Infantil no sistema educacional, algumas marcas ainda são fortes na identidade desse trabalho e dessas profissionais. Uma dessas marcas, segundo a autora, é a indefinição que esta etapa sofre em “[...] relação a importantes aspectos de sua organização, de seus objetivos e de suas funções” (p. 9).

Corroborando com a citação anterior, Campos (2008, p. 124) entende que, “[...] de

forma geral, a definição do papel da professora é tão mais polêmica, quanto menor a idade da criança”. Afirma que a carreira docente foi construída dentro de um modelo escolar, com aulas centradas na condução do adulto e que “[...] os professores costumam rejeitar as responsabilidades ligadas à proteção e ao cuidado, pois a imagem que formaram de sua profissão é baseada exclusivamente na atividade de ‘ensino’” (p. 127).

Silva (2003) ajuda-nos a refletir sobre o fato de que a identidade das professoras de Educação Infantil foi ou vem sendo construída juntamente com a construção do reconhecimento legal, cultural e identitário da instituição em que trabalham. Ainda que já tenha ocorrido a mudança na legislação, a mudança cultural e identitária tem sido lenta, nos obrigando a discutir o básico para as docentes dessa faixa etária, como a ideia de pertencimento ao grupo de professores como um todo:

Cada vez mais, a integração da educação infantil aos sistemas de ensino exige que tratemos esse profissional como um profissional da educação, aproximando-o de seus pares que já possuem referências profissionais constituídas, um estatuto e uma carreira próprios. Ao mesmo tempo, não podemos prescindir de uma análise que realize essa aproximação, contemplando as especificidades da educação infantil com relação às demais etapas da educação básica (SILVA, 2003, p. 23).

Essa integração e aproximação defendidas por Silva (2003) talvez possam diminuir as diferenças observadas por Oliveira (2013) que, ao se referir a Educação Infantil e ao Ensino Médio diz que “[...] o contraste entre essas duas pontas da educação básica é tão grande que dificulta pensar a possibilidade de um grupo homogêneo que possa constituir-se um corpo profissional” (p. 13). Esse contraste se apresenta em vários aspectos. O maior, numericamente falando, e o mais visível, é o contraste entre os gêneros. Na educação, de forma geral, há predominância de mulheres. Hoje, 79,65% das vagas do magistério na Educação Básica são ocupadas por mulheres (BRASIL, 2020). Esse percentual, no entanto, aumenta quanto mais novos são os alunos, assim como aumenta a ideia de vocação e sacerdócio e, não seria necessário dizer, mas o inverso é verdadeiro, quanto mais se avança nas etapas de ensino, aumenta-se o número de homens e a ideia do magistério como profissão. Confirmando essa tese, o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) traz dados coletados em 2019 mostrando que 97,47% das funções docentes nas creches são exercidas por mulheres. Esse percentual diminui pouco nas pré-escolas, chegando a 94,65%. Na outra ponta, no Ensino Médio, o percentual de mulheres é de 58,2% (BRASIL, 2020). Para Campos (2008), o que leva à maciça presença feminina no atendimento às crianças pequenas é que este não se enquadra em um modelo tradicional de atividades escolares:

Para as crianças muito pequenas, o dia a dia nas creches não se passa da mesma forma que na escola. Os diversos momentos e situações vividas ocorrem em um contexto

muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as atividades por sua natureza educativa, de cuidado ou de proteção. Tudo acontece de maneira integrada e a organização do tempo e do espaço deve permitir que o cotidiano ofereça oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças de acordo com suas possibilidades e necessidades (p. 127).

Essa falta de nitidez de quando se está educando, cuidando ou protegendo, tem dado a esse atendimento uma equivocada ideia de que ele se aproxima dos fazeres domésticos destinados historicamente às mulheres. Silva (2013) fala da dificuldade de se caracterizar como profissionais os saberes e as habilidades que as professoras mobilizam no trabalho com crianças pequenas, especialmente com bebês. Diz, ainda, que o trabalho desenvolvido nas instituições que atendem às crianças pequenas, em muitos aspectos, assemelha-se ao que ocorre no ambiente familiar, daí a dificuldade de se entender como trabalho profissional. No entanto, segundo a própria autora:

No espaço coletivo, as relações entre professoras(es) e crianças, embora fortemente marcadas por conteúdo afetivo e também orientadas por valores, não expressam relações de parentesco, mas constituem a prática profissional dos adultos que cuidam e educam crianças oriundas de diferentes contextos familiares (SILVA, 2013, p. 32).

Outro aspecto para caracterizar esse grupo de professoras é a formação acadêmica e este foi, por muitos anos, uma discrepância observada entre as professoras da Educação Infantil e os professores das etapas posteriores e que hoje é um dos aspectos que mais avançou. Essa diferença foi alimentada pelo equívoco de que no atendimento às crianças pequenas se bastavam os cuidados físicos, sem se dar a devida importância ao desenvolvimento global, sendo, portanto, uma atividade que poderia ser realizada por leigos (OLIVEIRA *et al.*, 2006). A exigência mínima de formação em nível médio e, conseqüentemente, a desobrigação de formação em nível superior para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil fez com que, segundo Oliveira (2013), muitos gestores municipais optassem por contratar profissionais com a formação mínima, com salários inferiores aos que pagariam por profissionais com nível superior. Essa prática

[...] assenta-se, em geral, na justificativa de que, para cuidar de criança pequena não é necessária a formação de nível superior, contribuindo para uma ideia de que a Educação Infantil pode ser exercida de forma amadora, por qualquer pessoa que se disponha a fazê-lo, sem a necessidade de uma preparação específica. Em última instância, não precisa ser profissional para atuar na educação da infância (OLIVEIRA, 2013, p. 11-12).

Essa diferença de formação acadêmica entre as docentes da Educação Infantil e as de etapas posteriores vem diminuindo consideravelmente nos últimos anos. No ano de 2009, o percentual de professores com curso superior na Educação Básica era de 67,6% e o de docentes da Educação Infantil com esta formação era de 48,7%, o que significava uma diferença de quase dezenove pontos percentuais. Se comparado com os professores do Ensino Médio, essa

diferença era muito maior, já que os professores desta etapa de ensino com esta formação somavam-se 91,3%, o que significava uma diferença de 42,6% (CARVALHO, 2018). Hoje, o percentual de professoras da Educação Infantil com formação em nível superior é de 76,72%, no caso dos que atuam na pré-escola chega a 78,51%, próximo do percentual de professores da Educação Básica com esta formação, que é de 85,27% (BRASIL, 2020).

Se com relação ao problema quantitativo de formação em nível superior houve avanço, há de se destacar a falta de qualidade de muitos desses cursos de licenciatura assim como a pouca ou rara abordagem de conteúdos relacionados a Educação Infantil em seus currículos (GATTI, 2010). Formação continuada ou capacitação em serviço para este grupo, conforme aponta Baptista (2014), quando ocorrem, são de forma assistemática, descontínua, descontextualizada como oficinas, palestras. Importante também considerar resultados da pesquisa que mostra que contratos mais vulneráveis, piores condições de trabalho e mais baixos salários são de profissionais da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2013). Nota-se, no entanto, a partir de pesquisas divulgadas pelo INEP, que há um avanço no percentual de professoras da Educação Infantil concursadas nos últimos anos (CARVALHO, 2018; BRASIL, 2020).

Com base nessa contextualização sobre a identidade profissional e o perfil das professoras de Educação Infantil no Brasil, foi realizado o mapeamento de estudos que focalizam essas temáticas que se mostram essenciais de serem cada vez mais investigadas e discutidas no cenário atual em que se busca garantir a qualidade do atendimento oferecido pelas creches e pré-escolas para a Primeira Infância.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E ACHADOS DA PESQUISA

Por meio de pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007), buscamos realizar um mapeamento de estudos sobre a identidade profissional e o perfil das professoras de pré-escola publicados entre 2000 e 2019 nos anais das Reuniões Científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Entendemos a pesquisa bibliográfica “[...] como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

A busca focalizou Trabalhos Completos publicados nos anais dos Grupos de Trabalho GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos e GT08 – Formação de Professores das Reuniões Científicas Anuais (23^a a 35^a Reunião) e das Reuniões Científicas Nacionais (36^a a 39^a Reunião)

da ANPED. Foi realizada em novembro e dezembro de 2017 e no mês de março de 2020. A intenção era pesquisar publicações que datassem logo após a LDB (BRASIL, 1996), porém, os anais relativos aos anos anteriores a 2000 não estavam disponíveis para consulta *online* na página da ANPED. Também é importante destacar que não foi possível acessar a página da 33ª Reunião Científica Anual, realizada no ano de 2010, indisponível na página da Associação.

Foram encontrados 18 trabalhos que abordavam a identidade profissional e o perfil da professora de pré-escola. A seleção desses trabalhos foi feita a partir da leitura dos títulos e resumos de todos os Trabalhos Completos publicados nos GT 07 e 08 dos anais da ANPED no período 2000-2019. Depois de selecionados, todos os trabalhos foram lidos na íntegra, de modo que se pudesse identificar aspectos neles abordados. Dentre os 18 trabalhos encontrados, 12 foram publicados no GT07 (Quadro 1) e 6 no GT08 (Quadro 2). No que se refere à financiamento de pesquisa, 7 trabalhos foram financiados por agências de fomento.

Quadro 1 – Ano de publicação, autor(es), instituição(ões) e agência de financiamento dos Trabalhos Completos publicados no GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos da ANPED no período 2000-2019.

| | Ano | Título | Autor(es), instituição(ões) e agência de financiamento (quando houver) |
|---|------|--|---|
| 1 | 2000 | Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação dos seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? | Ana Paula Soares Silva e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (FFCLRP/USP) – FAPESP |
| 2 | 2001 | Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil | Heloisa Helena Azevedo (UNIMEP) e Roseli Pacheco Schnetzler |
| 3 | 2004 | As identidades de educadores de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós” | Marineide de Oliveira Gomes (Centro Universitário Fundação Santo André) |
| 4 | 2005 | Qualidade na Educação Infantil: alguns resultados de pesquisas | Jodete Füllgraf e Verena Wiggers (UFSC) e Maria Malta Campos (FCC/PUC) |
| 5 | 2005 | Políticas públicas para a Educação Infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social | Ivone Garcia Barbosa (UFG), Nancy Nonato de Lima Alves (UFG), Telma Aparecida Teles Martins (Unifan) e Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG) |
| 6 | 2006 | O professor de Educação Infantil um profissional da Educação Básica: e sua especificidade? | Nilva Bonetti (UFSC) – CNPq |
| 7 | 2006 | “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significado da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização | Nancy Nonato de Lima Alves (UFG) |
| 8 | 2007 | “A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras de creche” | Tereza Cristina Monteiro Cota (Unileste/MG) |

| | | | |
|----|------|---|---|
| 9 | 2008 | O ingresso de profissionais na Educação Infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos | Rosali Rauta Siller (SME) e Valdete Côco (UFES) |
| 10 | 2009 | Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente | Moema de Albuquerque Kiehn (UFSC) – CNPq |
| 11 | 2015 | Professoras de Educação Infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense | Márcia Buss-Simão (UNISUL) – REUNI/UFSC |
| 12 | 2015 | Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de Educação Infantil | José Edilmar de Sousa (UFC) – CNPq |

Fonte: as autoras.

Quadro 2 – Ano de publicação, autor(es), instituição(ões) e agência de financiamento dos Trabalhos Completos publicados no GT08 – Formação de Professores da ANPEd no período 2000-2019.

| | Ano | Título | Autor(es), instituição(ões) e agência de financiamento (quando houver) |
|---|------|--|---|
| 1 | 2004 | Formação do Educador Infantil: identificando dificuldades e desafios | Maria Carmem Freire Diógenes Rego e Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco (UFRN) |
| 2 | 2007 | A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de Educação Infantil | Neusa Banhara Ambrosetti (UNITAU/PUC-SP) e Patrícia Corsino Albieri de Almeida (PUC-SP) |
| 3 | 2009 | Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação | Valdete Côco (UFES) – FAPES |
| 4 | 2015 | Do outro que me constitui: o PROINFANTIL e a construção da identidade docente | Flávia Miller Naethe Motta (UFRRJ) e Isabele Lacerda Queiroz (UNESA) |
| 5 | 2017 | Refletindo sobre gênero, trabalho e formação docente: um olhar para o pedagogo do gênero masculino iniciante na Educação Infantil | Shirleide Pereira da Silva Cruz e Fernando Santos Sousa (UnB) |
| 6 | 2017 | O lugar da formação de professores de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas? | Marineide de Oliveira Gomes (UNISANTOS) – MEC/Capes/CNPq/MCTI |

Fonte: as autoras.

No que se refere aos diversos aspectos da identidade profissional e do perfil das professoras de pré-escola abordados nos trabalhos selecionados, foi possível identificar os seguintes: a formação acadêmica deficitária dessas profissionais e suas consequências, a predominância de mulheres atuando com as crianças de 4-5 anos de idade, os baixos salários em relação aos professores das demais etapas da Educação Básica, a separação entre educar e cuidar ainda presentes na atuação na pré-escola. A maioria dos trabalhos evidenciou a LDB (BRASIL, 1996) como ponto de partida ou como referência importante para a construção da

identidade profissional da professora de pré-escola, uma vez que é a partir dessa lei que a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica e passa-se a ter novas exigências em relação à formação de professores para atuar nessa etapa.

Alguns trabalhos evidenciam as diferenças entre o que está previsto na documentação e na legislação brasileiras no que diz respeito à valorização e à qualidade do trabalho na Educação Infantil, e a realidade vivida pelas professoras e pelas crianças pequenas no cotidiano das pré-escolas. É o caso da pesquisa de Füllgraf, Wiggers e Campos (2005) que traz dados que mostram que os profissionais que atuam neste nível de ensino, se comparado aos que atuam nos demais níveis, têm condições de trabalho piores, salários menores e formações deficitárias e da pesquisa de Barbosa *et al.* (2005), que traz a realidade da cidade de Goiânia, onde a Secretaria Municipal de Educação absorveu os profissionais que trabalhavam em uma instituição com finalidades assistenciais, sem que tivessem a formação conforme as exigências legais, sob o título de agentes educativos, e contratou ou remanejou, para esse local, professores com a devida formação, chamados de professores-referência. Assim, passaram a conviver, na mesma instituição, professores com formação, salários, jornada e condições de trabalho diferentes, sendo os primeiros com função de auxiliar em serviços de higiene e alimentação, e os professores-referência, com função do que se convencionou chamar de “trabalho pedagógico”.

Questões parecidas aparecem na pesquisa realizada por Motta e Queiroz (2015) com professoras participantes do PROINFANTIL, programa que tinha como finalidade qualificar professores em exercício que não tinham a formação necessária exigida. Nessa pesquisa, duas cursistas que eram do projeto e que participaram da pesquisa, ao refletirem sobre as suas construções de identidade profissional, esbarram na questão de quem são e quais são as funções delegadas à professora auxiliar; quem são e quais são as atribuições delegadas às professoras responsáveis pelas turmas, chegando à mesma questão da pesquisa anterior, relacionada à separação de quem cuida e quem educa.

Essas pesquisas criticam a cisão entre o cuidar e o educar, subordinando o primeiro ao segundo, e algumas ainda apresentam argumentos de que o próprio binômio usado nos documentos é desnecessário porque alimenta essa separação e porque em educar já está subentendido o cuidar, uma vez que é impossível educar sem cuidar.

A especificidade da professora de Educação Infantil no pertencimento a Educação Básica é discutida por Bonetti (2006), a partir da análise do conteúdo de documentos que norteiam a formação inicial de professores no Brasil publicados entre 1998 e 2001. O que

Bonetti (2006) conclui, a partir da análise desses documentos, é que todos trazem a ideia do professor de Educação Infantil como profissional, em oposição à ideia de vocação, e que, em todos eles, a denominação usada é professor, conforme a própria LDB (BRASIL, 1996). Segundo a mesma autora, educar e cuidar aparecem com frequência em um dos documentos como função própria da Educação Infantil, e praticamente não aparecem nos outros dois documentos. Em dois deles aparece o papel do professor de creche e pré-escola como articulador e responsável pela comunicação entre a instituição e a família, e a segmentação entre creche e pré-escola é criticada em um dos documentos. Os três trazem os professores como responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo que o professor, como produtor de conhecimento, aparece timidamente em um deles e com ênfase em outro.

Os requisitos, as remunerações e as condições de trabalho dispostos nos editais de concursos públicos para professores de Educação Infantil nos municípios do estado do Espírito Santo, no período de 2002 a 2007, foram objetos de pesquisa de Siller e Côco (2008). As autoras analisaram 78 editais e constataram que a maioria deles destaca a formação em nível superior como requisito para ingresso, ainda que não impeçam de ingressar aqueles com formação em nível médio na modalidade normal, conforme a LDB (BRASIL, 1996) determina. Há, nesses editais, alguma vantagem para o ingresso ao professor com formação em nível superior, seja em pontuação, seja salarial ou ambos.

Outra questão importante trazida por Siller e Côco (2008) é que, na maioria dos editais, a remuneração é condizente com o nível de ensino em que o professor atua, sendo que, quanto menores as crianças, menor o salário e piores são as condições de trabalho. Dentre os 78 municípios, somente em quatro deles a remuneração dos professores estava relacionada com a sua formação, independentemente do nível que atuam. A partir da mesma pesquisa, Côco (2009) traz dados sobre a formação continuada desenvolvida nesses municípios sendo, em sua maioria, projetos de formação realizados pelas Secretarias Municipais de Educação. A autora destaca que alguns municípios destinam vagas específicas para atuação de docentes na Educação Infantil e justificam que, dessa forma, os investimentos atendem melhor às necessidades desse grupo de professores.

Opinião semelhante é encontrada na pesquisa de Buss-Simão (2015) sobre a concursos específicos para atuação docentes da Educação Infantil na maioria dos estados de Santa Catarina, o que a autora considera positivo pela possibilidade de foco na formação continuada ofertada às docentes. Há de se considerar, no entanto que, como lembra Côco (2009), corre-se o risco de, na falta de identificação com esta faixa etária, o profissional ter de participar de outro

concurso para atuar em outro nível de ensino.

A partir de algumas pesquisas sobre o currículo dos cursos de Pedagogia é possível concluir que estes não colaboram com a construção da identidade das professoras da Educação Infantil. Em suas pesquisas, Kiehn (2009) e Gomes (2017) problematizam os currículos desses cursos e concluem que a formação de professores de Educação Infantil não é o foco dos cursos de Pedagogia e os estudos específicos sobre esse nível de ensino e as especificidades das crianças de zero a seis anos de idade ocupam um espaço irrisório nos currículos, segundo os resultados de suas pesquisas.

Gomes (2017), a partir da análise do currículo de 144 cursos de Pedagogia, chama a atenção para o quanto vem crescendo o número de instituições privadas de ensino, mantidas por grupos empresariais, muitos com capital aberto na bolsa de valores, que fazem da educação, especialmente da formação de professores, apenas mercadoria a ser vendida. A pesquisadora chama a atenção para o fato de que, nessas instituições, os currículos de formação de professores são todos muito parecidos, não variando em quase nada de uma instituição para outra. Quanto à formação específica para Educação Infantil, as duas pesquisadoras chegam à mesma conclusão de que a atenção dada a Educação Infantil nos currículos dos cursos de Pedagogia é reduzida, é negligenciada ou, como diz Gomes (2017), “[...] há uma formação menor para o trabalho com as crianças pequenas”.

Além dos cursos de formação de professores, outros processos e contextos constroem a profissionalidade do professor e a sua identidade. É esse processo de tornar-se docente de Educação Infantil que a pesquisa de Ambrosetti e Almeida (2007) focaliza. As autoras analisam relatos que demonstram sentimentos ambíguos das professoras com relação ao magistério, já que elas próprias valorizam a docência na Educação Infantil mas não se sentem valorizadas pela comunidade escolar e pela sociedade.

A formação ou o conhecimento dos professores para atuar na Educação Infantil também são foco de algumas dessas pesquisas (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA, 2000; AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001; PERNAMBUCO; REGO, 2004; GOMES, 2004; ALVES, 2006). Alves (2006) retoma sua pesquisa do ano de 2001 para refletir sobre a identidade dos professores de crianças pequenas. Relata que, além de uma formação deficitária, ainda há o fato de se pensar a docência na Educação Infantil como uma tarefa caseira, para a qual não se necessita de formação. Em sua pesquisa, professoras em exercício demonstram ideias contraditórias: a certeza da necessidade da formação e a ideia de que, para atuar com crianças pequenas, é preciso

ter amor, dedicação, vocação e, de preferência, ser mãe. Muitas afirmam que da experiência materna vem o conhecimento para atuarem como professoras dos pequenos. Esta concepção também aparece nos relatos de professoras participantes da pesquisa de Cota (2009). Para essas professoras, carinho, amor e paciência são requisitos para docência na Educação Infantil, além de relacionarem o trabalho com crianças pequenas à vocação, maternidade e feminilidade.

O foco ou um dos focos de várias pesquisas é a questão de gênero e o fato de, na Educação Infantil, ter-se predominantemente mulheres (GOMES, 2004; SOUSA, 2015; CRUZ; SOUSA, 2017). É interessante observar o gênero usado nessas pesquisas e as notas de rodapés justificando seu uso. Enquanto Bonetti (2006) usa “professor” justificando que esse não é um trabalho de mulheres e que homens também deveriam assumi-lo, Gomes (2004) usa “professora” justificando que, ainda que esse não seja um trabalho próprio do gênero feminino, é inegável a presença majoritária de mulheres.

Ainda sobre a identidade de gênero na Educação Infantil, há dois trabalhos recentes que tratam da presença masculina na Educação Infantil e merecem destaque. São as pesquisas de Sousa (2015) e Cruz e Sousa (2017).

A pesquisa de Sousa (2015), fazendo uso de observação e entrevistas, tem como objeto de estudo a trajetória de homens como professores em duas instituições de Educação Infantil a partir da visão de professores e professoras, gestão escolar, crianças e suas famílias. Os autores citam argumentos contraditórios de autores sobre os motivos da não presença de homens atuando com crianças pequenas. Há quem defenda que um motivo importante é a baixa remuneração, enquanto há quem contradiga esse argumento afirmando que, mesmo nos países Europeus, onde os salários são condizentes e há programas de incentivo para atrair o ingresso de homens, a presença deles, nessas instituições, continua numericamente irrelevante.

O pesquisador propôs, com as crianças, a tarefa de escolher professores *ou* professoras ou professores *e* professoras para uma creche fictícia e concluiu que os argumentos das crianças para justificarem as suas escolhas eram muito mais baseados nas experiências boas ou ruins com um ou outro gênero do que com qualquer outro critério. As professoras não se arriscaram a falar muito sobre o professor, mas, sobre ser professor de crianças pequenas, justificaram que é mais apropriado às mulheres. Os pais disseram que se importam mais com a qualidade do trabalho, com o quanto as crianças vão aprender do que com o gênero, porém, a informação de um professor de umas dessas salas de Educação Infantil pesquisada gerou polêmica. O professor só pôde assumir a turma após um acordo de que quem conduziria as crianças ao banheiro seria

sempre uma mulher.

Há várias polêmicas apontadas por Sousa (2015) envolvendo a presença de professores homens na Educação Infantil; uma delas está relacionada ao medo de que aconteçam casos de pedofilia, e a outra é que, sendo essa uma atividade cristalizada como feminina, os homens que a exercem acabam por ter sua orientação sexual questionada. Ainda que seja importante a presença de homens atuando nesses espaços e em atividades de cuidados com crianças pequenas para que essas questões do que é feminino e do que é masculino sejam mais fluidas, o pesquisador aponta que, diante do desgaste, os homens tendem a deixar as salas de aulas de crianças pequenas muito antes das mulheres, indo para outros cargos. Não há conhecimento, por parte do pesquisador, de nenhum homem que tenha se aposentado como professor de Educação Infantil.

Essa pesquisa chegou a conclusões muito parecidas com a pesquisa de Cruz e Sousa (2017). O diferencial é que essa última envereda para questões do valor do trabalho, a remuneração e a relação com o feminino: o Estado, ampliando o atendimento sem maior investimento, passa a baratear os salários, o que afasta os homens da profissão. As mulheres veem no magistério, ainda que mal remunerado, uma possibilidade de dividir-se entre o cuidado dos filhos e o trabalho doméstico que lhes cabiam, e de uma profissão socialmente tida como apropriada para mulheres casadas, até por se aproximar às suas atividades “femininas”, e assim terem alguma ascensão econômica e social.

Essas pesquisas citadas, por tratarem da identidade dos professores de Educação Infantil, têm muito em comum: a discussão sobre gênero, má remuneração, problemas de formação profissional, questões que se relacionam com a história da Educação Infantil e com a formação inicial e continuada destinada às professoras de crianças pequenas.

O que se pode constatar é que, ainda que tenham ocorrido importantes avanços na legislação, como a equiparação das exigências de formação mínima para atuação em creches e pré-escolas e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como a inclusão da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, esses avanços não têm se mostrado suficientes para garantir paridade dos direitos dessas profissionais com os profissionais dos demais níveis de ensino, no que diz respeito à formação, salário, condições de trabalho ou reconhecimento social da profissão. Essa diferença influencia no sentimento de pertencimento ao grupo profissional de professores, assim como influencia na construção de uma identidade profissional positiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a identidade profissional e o perfil das professoras da primeira etapa da Educação Básica se mostra como essencial no contexto atual de construção da identidade das creches e pré-escolas. Diante de diversos estudos sobre o desenvolvimento das crianças, especialmente em ambientes coletivos, e da publicação de normativas sobre o trabalho na Educação Infantil, é fundamental que sejam realizadas pesquisas sobre a docência na etapa de zero a cinco anos. Nesse artigo, buscamos apresentar um mapeamento de estudos publicados nos anais da ANPEd, no período 2000-2019, que focalizaram as professoras de pré-escola.

Um dos aspectos comuns a todos os trabalhos selecionados foi a referência a LDB (BRASIL, 1996) como marco importante para a constituição da identidade dessas profissionais, uma vez que foi a partir desta lei que se passou a exigir formação específica em licenciatura em Pedagogia, ou em nível médio, na modalidade Normal, para atuar na Educação Infantil.

Com relação ao perfil destas profissionais, um dos aspectos mais recorrentes dentre os trabalhos mapeados, que ajudam a definir quem é a professora de Educação Infantil, se refere à questão do gênero, já que a docência nessa etapa é exercida, quase que na sua totalidade, por mulheres. Este é também um dos aspectos mais relevantes evidenciado nos trabalhos, uma vez que nossa sociedade ainda faz uma distinção de papéis masculinos e femininos e, tendem a sobrar para este último grupo, as funções consideradas mais subalternas e de menor relevância social; e é nesse contexto que essas professoras constroem suas identidades profissionais. É também a partir deste contexto que advêm outros aspectos encontrados nessas publicações como, por exemplo, a relação entre educar e cuidar, como esses aspectos são vistos, muitas vezes negados ou vistos de forma apartada, são discussões específicas de docentes desta etapa.

Outra abordagem trazida pelos trabalhos encontrados durante a pesquisa bibliográfica realizada, é a que diz respeito à formação dessas professoras, citada como de má qualidade, em cursos que trazem pouca ou nenhuma referência a Educação Infantil em seus currículos. Os estudos publicados mostraram, ainda, que docentes desta etapa costumam ter piores condições de trabalho e salários menores do que os das etapas posteriores da Educação Básica.

Os estudos encontrados na ANPEd, no período 2000-2019, permitem algumas importantes reflexões sobre a identidade profissional e o perfil das professoras de pré-escola: essas professoras são em sua maioria, mulheres, e que, quando em comparação com professores das demais etapas de ensino, têm salários menores, condições de trabalho piores, formação acadêmica inferior, tanto no que diz respeito à quantidade quanto à qualidade, e uma construção

de identidade difusa. Falta clareza na definição dos seus papéis, uma vez que a educação de crianças pequenas, pela sua própria definição, é global, ampla, podendo, muitas vezes, se confundir com a educação doméstica e não profissional.

Em se tratando da formação destas professoras, ainda que os cursos sejam de má qualidade e que os currículos pouco ou nada tratem da Educação Infantil, fato é que numericamente houve um grande avanço neste aspecto. Em 1996, eram 18,3% de professoras de pré-escola com formação em nível superior, incluindo as que não tinham licenciatura; hoje, este percentual é de 78,51%. Um salto de mais de 60 pontos percentuais. Esse avanço é importante porque formação tende a agregar valor à remuneração. Este, aliás, é um tema que merece maiores pesquisas: a relação entre o avanço da formação acadêmica e os salários dessas professoras. Outra questão importante que não foi debatida por nenhum dos artigos encontrados que carece de estudos é a formação não presencial. Para além de discutir a qualidade, esta especificidade é importante, uma vez que, teoricamente, também influencia na qualidade da formação. Para tanto, caberia investigar se as professoras recém iniciadas no magistério da Educação Infantil são egressas de cursos presenciais ou à distância, e qual relação pode-se estabelecer com suas possibilidades de atuação e construção identitária.

Para finalizar, a partir do mapeamento apresentado neste artigo, pretende-se fomentar o debate sobre um tema atual e importante que é a identidade profissional das docentes que atuam com crianças pequenas. A valorização profissional destas professoras e, conseqüentemente, a qualificação do trabalho com crianças pequenas, depende de que novos estudos continuem sendo realizados com foco nos diferentes aspectos que estão envolvidos na docência na pré-escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. N. de L. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf> Acesso: 26 mar. 2020.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/?_ga=2.156721019.13502433.1600051253-2047031281.1585011389. Acesso em: 12 set. 2020.

AZEVEDO, H. H.; SCHNETZLER, R. P. Necessidades formativas de profissionais de

educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24, 2001, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt7> Acesso: 24 mar. 2020.

BAPTISTA, M. C. Formação do professor da educação infantil: desafios para a construção de um direito social da primeira infância. In: PEREIRA, Ana Cristina Carvalho; FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de (Orgs.). **Formação, experiência e criação**: curso Educação Infantil, infâncias e arte. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 31-50.

BARBOSA, I. G. et al. Políticas públicas para a Educação Infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.8230258.1192326861.1553702728-1010064691.1519065145 Acesso: 26 mar. 2020.

BONETTI, N. O professor de Educação Infantil um profissional da Educação Básica: e sua especificidade? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Int.pdf> Acesso: 26 mar. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda Constitucional n.º 59/2009, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em: 11 de out. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53/2006, de 19 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2006/emendaconstitucional-53-19-dezembro-2006-548446-publicacaooriginal-63582-pl.html> Acesso em 22 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatística dos professores no Brasil**. 2 ed. Brasília: Inep, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em 3 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_ve_rsaofinal_site.pdf Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**,

Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 11 out. 2019.

BUSS-SIMÃO, M. Professoras de Educação Infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense. In: REUNIÃO NACIONAL ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/?_ga=2.159882877.13502433.1600051253-2047031281.1585011389. Acesso em: 12 set. 2020.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da Educação Básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CÔCO, V. Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/?_ga=2.131037391.13502433.1600051253-2047031281.1585011389. Acesso em: 12 set. 2020.

COTA, T. C. “A gente é muita coisa para ser uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras de creche”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/?_ga=2.158627706.13502433.1600051253-2047031281.1585011389. Acesso em 12 set. 2020.

CRUZ, S. P. da S.; SOUSA, F. S. Refletindo sobre gênero, trabalho e formação docente: um olhar para o pedagogo do sexo masculino iniciante na educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38, 2017, São Luís. **Anais...** Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1169.pdf Acesso: 23 mar. 2020.

FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V.; CAMPOS, M. M. Qualidade na Educação Infantil: Alguns resultados de pesquisas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.88389595.13502433.1600051253-2047031281.1585011389. Acesso em: 12 set. 2020.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 14-23. 2004.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016> Acesso em: 09 jan. 2018.

GOMES, M. de O. As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t076.pdf> Acesso: 23 mar. 2020.

GOMES, M. de O. O lugar da formação de professores de Educação Infantil em cursos de Pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38, 2017, São Luís. **Anais...** Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_87.pdf Acesso: 26 mar. 2020.

KIEHN, M. de A. Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5711--Int.pdf> Acesso: 23 mar. 2020.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálysis** [online]. 2007, vol.10, n.spe, pp.37-45. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MOSS, P. Structures, understandings and discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary issues in early childhood*, v. 7, n. 1, 2006.

MOTTA, F. M. N.; QUEIROZ, I. L. Do outro que me constitui: o proinfantil e a construção da identidade docente. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3925.pdf> Acesso em: 24 mar. 2020.

OLIVEIRA, D. A. A profissão docente na educação infantil. **Salto para o futuro**, Brasília: MEC. Rio de Janeiro, ano 23, boletim 10, p. 8-15. Jun. 2013.

OLIVEIRA, Z. M. R. de et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 147-171, set./dez. 2006.

PERNAMBUCO, M. M. C. A.; REGO, M. C. F. D. Formação do educador Infantil: identificando necessidades e desafios. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0814.pdf> Acesso: 23 mar. 2020.

PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.

SILLER, R. R.; CÔCO, V. O ingresso de profissionais na Educação Infantil: o que dizem os editais dos concursos públicos? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31, 2008, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf> Acesso: 24 mar. 2020.

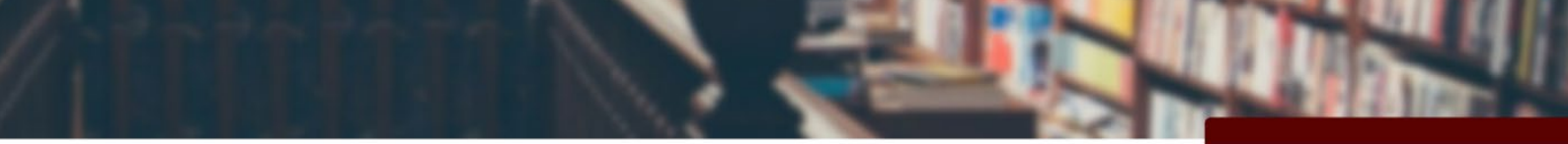
SILVA, A. P.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23, 2000, Caxambu. **Anais...** Disponível em <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0707t.PDF> Acesso: 23 mar. 2020.

SILVA, C. R. **Concepções de professoras de educação infantil sobre um programa de formação continuada**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019.

SILVA, I. de O. e. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, I. de O. e. Professores da educação infantil: formação, identidade e profissionalização. **Docência na educação infantil**, Rio de Janeiro, ano 23, boletim 10, p. 28-35. Jun. 2013.

SOUSA, J. E. Homem docência com crianças pequenas: um olhar das crianças de um centro de



Educação Infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. **Anais...**
Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4232.pdf> Acesso: 24 mar. 2020.

VIEIRA, L. F. Docência na educação infantil. **Docência na educação infantil**, Rio de Janeiro, ano 23, boletim 10, p. 4-7. Jun. 2013.

CAPÍTULO 28

REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

Maria Luíza Soares da Silva Gomes
Valdecy Margarida da Silva

RESUMO

Objetivamos, neste estudo, refletir acerca da necessidade da existência de disciplinas de aprofundamento nas licenciaturas que colaborem com a capacitação dos docentes para trabalharem na perspectiva inclusiva. Além disso, pretendemos refletir sobre a formação dos professores na atualidade quanto à preparação para o trabalho com alunos com Transtorno do Espectro do Autista (TEA); discutir a partir dos estudos sobre inclusão e dos documentos oficiais, os direitos dos alunos com limitações impostas pelo TEA; identificar os principais obstáculos encontrados pelos professores para desenvolver práticas pedagógicas eficazes para o estudante com autismo e descrever os suportes oferecidos pela escola ou pelo estado para colaborar com a capacitação profissional docente no trabalho com jovens com TEA. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa qualitativa de base exploratória. Utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário distribuído a vinte e um docentes dos mais variados componentes curriculares. A pesquisa está fundamentada nos estudos desenvolvidos por Libâneo (2006); Glat, Pletsch (2017); Fogli (2010); Castanha (2016), dentre outros pesquisadores. Os resultados apontaram para o despreparo dos professores para trabalhar com crianças e jovens autistas. Ainda, fica evidente a importância de uma reformulação nos currículos das Universidades quanto ao acréscimo de disciplinas específicas para discussões sobre inclusão social, métodos e práticas para desenvolver atividades numa perspectiva inclusiva. O pouco investimento que as escolas e o Estado fazem quanto à formação continuada dos docentes atuantes na educação brasileira reflete no despreparo deste professor.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Formação inicial docente. Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva trouxe para a escola e para os professores inúmeros desafios. Um deles, sem dúvida, é a necessidade de acolher e atender as demandas de um público, antes, atendido exclusivamente pelas escolas de educação especial. Por isso, esse estudo justifica-se pela necessidade de uma reflexão acerca da formação docente atual para evidenciar a necessidade de um olhar crítico quanto à inclusão na escola, no intuito de discutir práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento das habilidades e competências de jovens com autismo na sala de aula.

Buscamos também, através desse trabalho, discutir a necessidade da inclusão de disciplinas no currículo e projetos nas universidades que colaborem com a formação de professores para incluir alunos com autismo a partir da elaboração de atividades eficazes para desenvolver a cognição desses alunos. Para isso, partimos dos seguintes questionamentos: será que os professores das várias áreas de estudo saem preparados da formação inicial para desenvolver atividades que colaborem com o desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens autistas?

Mais especificamente, a pesquisa pretende: refletir a formação dos professores na atualidade quanto à preparação para o trabalho com alunos com TEA; discutir através dos estudos sobre inclusão e dos documentos oficiais, os direitos dos alunos com limitações impostas pelo TEA; identificar os principais obstáculos encontrados pelos professores para desenvolver práticas pedagógicas eficazes para o estudante com autismo e descrever os suportes oferecidos pela escola ou pelo estado para colaborar com a capacitação profissional docente no trabalho com jovens com deficiências.

Realizamos uma pesquisa qualitativa de base exploratória. Utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário distribuído a vinte e um docentes dos mais variados componentes curriculares. Para a distribuição do questionário nos utilizamos de uma ferramenta da Google chamada “Formulários” que nos permite criar e enviar questionários por meio de link ou e-mail. Em nossa pesquisa utilizamos o link, já que sua distribuição e propagação via Whatsapp torna-se simples e rápida, tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos da pesquisa.

Para alcançarmos os objetivos aos quais nos propomos nos debruçamos sob os mais diversos autores e textos que contextualizam a escola, a profissão docente para o ensino de crianças e jovens autistas, a educação inclusiva de forma geral, e primordialmente, pesquisas que abordassem a formação inicial docente, como princípio para a propagação de uma educação inclusiva de qualidade.

O AUTISMO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

A palavra Autismo, ao longo dos anos, vem tornando-se recorrente na sociedade brasileira, inclusive na esfera educacional do nosso país. Mas qual o real significado dessa palavra e o que ela representa para sujeitos que são diagnosticados com esse transtorno? Segundo (OLMEDO, 2015, p. 16) “[...] o Transtorno do Espectro do Autismo está incluído entre os Transtornos mentais de início na infância e representam uma categoria que se enquadra

nos Transtornos Globais de Desenvolvimento [...]”. Assim, crianças e jovens com TEA possuem grande dificuldade para interagir com o meio social, também apresentam comportamentos repetitivos, respostas reduzidas, além de sentirem-se frustradas quando suas rotinas são interrompidas (SILVA, 2018, p. 26). Essas características são subdivididas em três níveis, explorados pela autora da seguinte forma:

Os déficits na comunicação social compreendem: Nível 1 - Falta de suporte local; Dificuldade de iniciar interações sociais; Emissão de respostas atípicas e pouco interesse por interações sociais. Nível 2 - Graves déficits na comunicação social verbal e não verbal e respostas reduzidas quando relacionar-se com outras pessoas. Nível 3 - Dificuldade de comunicação verbal e não verbal; Interação social limitada; Respostas reduzidas / mínimas quando relacionar-se com outras pessoas. Já os padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades têm: Nível 1- Comportamentos e rituais repetitivos; Resiste às tentativas de interromper rituais, bem como redirecionar interesses fixos. Nível 2 - Frequentes preocupações e interesses fixos; Desconforto e frustração quando rotinas são interrompidas. Nível 3 -Desconforto quando rotinas são interrompidas; Dificuldade de redirecionar interesses fixos e/ ou de retornar para outros interesses de maneira rápida. (Grifos do autor).

O diagnóstico de crianças com TEA tem apresentado crescimento no Brasil. Dados publicados pelo Ministério da Saúde apontam que “[...] o autismo atinge uma em cada 54 pessoas [...]. No Brasil, a estimativa é que existam dois milhões de autistas.” (SANTOS, 2020, online). Diante dessa realidade, com intuito de reduzir a exclusão social e garantir a essa parcela da população direitos comuns a todos os cidadãos brasileiros, podemos destacar a criação da lei Nº 12. 764, de 27 de dezembro de 2012 que “Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2012, online), que passa a reconhecer tal transtorno como deficiência, assegurando a esse cidadão o direito ao acesso à educação, moradia, ao mercado de trabalho, previdência e assistência social, (BRASIL, 2012).

No ano de 2018 foi sancionada a lei Nº 13.652, que institui o “Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo”, o dia 2 de abril, Brasil (2018), data que coincide com a comemoração mundial de Conscientização sobre o Autismo. O dia 18 de junho também representa uma data importante, é celebrada o “Dia Mundial do Orgulho Autista”.

Quanto às instituições que trabalham para dar visibilidade e proporcionar melhorias na vida de famílias com membros com autismo, no Brasil, podemos destacar a AMA (Associação dos Amigos Autistas) do Estado de São Paulo teve início em 8 de agosto de 1983 e foi a primeira instituição de pais e amigos de pessoas com TEA do Brasil. Essa instituição não possui fins lucrativos e se dedica a pesquisar, desenvolver e aplicar métodos de tratamento dos mais modernos nas áreas de psicologia e educação de crianças e Jovens autistas (AMA). Além da AMA, o Brasil também conta com a Associação Brasileira de Autismo (ABRA). Fundada em 9 de outubro de 1988, trata-se de uma instituição, sem fins lucrativos com sede em Brasília-DF,

que tem por objetivo reunir as mais diversas entidades de pais e amigos de autistas pelo país, afim de integrar, coordenar e representar nacional e internacionalmente essas instituições.

No Brasil, no dia 8 de janeiro de 2020, foi sancionada a lei Nº 13.977, nomeada “Lei Romeo Mion”, que altera a lei do ano de 2012, e contempla no “Art. 3º- A, a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com TEA, (Ciptea):

É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. (BRASIL, 2012, online).

Quanto à educação, o documento ainda informa que: “Art. 7º - O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.”. (BRASIL, 2012, online).

Segundo Pimentel (2016, p. 13), a maior parte das Políticas de Educação Inclusiva, no Brasil, tiveram início na década de 1990 e foram incluídas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 de 1996, que determinam, entre outros:

1.a oferta da Educação Especial como modalidade de educação escolar que transversaliza todo o processo educacional (da educação infantil ao ensino superior), sendo oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para as pessoas com necessidades especiais (*caput* do Art. 58); 2. a disponibilização de serviços de apoio especializado, na escola regular, quando necessários (Art. 58, § 1º); 3. o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não seja possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Art. 58, § 2º); 4. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atendimento às necessidades específicas dos estudantes (Art. 59, Inciso I) [...].

Nessa perspectiva, ainda mais recente que as políticas educacionais direcionadas ao público estudantil com algum tipo de deficiência, são as leis específicas que regem os direitos dos estudantes com TEA. Castanha (2016, p 52) diz que as primeiras Diretrizes da Educação Nacional que citam diretamente as deficiências definidas como Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tiveram início no ano de 2008, quando o Ministério da Educação, através da Secretária de Educação Especial (SEESP), instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O referido documento estabeleceu orientações para docentes e gestores visando assegurar o acesso ao ensino regular desses estudantes em classes comuns. Nessas orientações estão contempladas:

[...] a participação dos alunos na aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, a transversalidade da educação especial, a oferta do atendimento educacional especializado, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, bem como a acessibilidade e a articulação intersetorial na

implementação de políticas públicas (BRASIL. MEC/SEESP, 2008, p. 10-12 *apud* CASTANHA, 2016, p. 53).

É importante lembrar que:

[...] Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), passou a ser definido Transtorno do Espectro Autista – TEA pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V elaborado pela American Psychiatric Association e publicado nos EUA em 2013. No TEA estão incluídos desde casos leves até severos. (CASTANHA, 2016, p. 53).

No dia 21 de março de 2013, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Nota Técnica nº 24 com “Orientações aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012” (BRASIL, 2013, online) que determina que o plano de Atendimento Educacional Especializado para alunos com autismo deve contemplar:

[...] a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades de cada estudante; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos. (BRASIL, 2013, online).

Quanto ao professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado), o documento diz que esse profissional deve acompanhar e avaliar os recursos pedagógicos que estão sendo disponibilizados aos alunos, tanto na sua aplicabilidade, quanto na sua funcionalidade, considerando a ambientação escolar e os desafios vivenciados no ensino regular (BRASIL, 2013, online). No texto ainda é dito que constitui-se como “obrigatória pelos sistemas de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades [...]” (BRASIL, 2013, online) a oferta de serviços necessários a Educação Especial, “[...] devendo constar no PPP das escolas e nos custos gerais da manutenção e do desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2013, online).

No ano de 2020 o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), por meio do Censo da Educação Básica, revela que no Brasil a porcentagem de estudantes matriculados com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades inseridos em classes comuns com idade entre 4 e 17 anos, tem apresentado crescimento ao longo dos anos. Brasil (2021, p. 35).

Considerando “[...] a etapa de ensino, Brasil 2016 – 2020, no ano de 2016, [...] o percentual de alunos incluídos era de 89,5% e, em 2020, passou para 93,3%.” (BRASIL, 2021, p. 35). Segundo o documento, esse acréscimo deu-se “[...] pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de AEE, que passou de 50,2% em 2016 para 55,8% em 2020.” (BRASIL, 2021, p. 35). Como mostra o gráfico elaborado pelo Deed (Diretoria de Estatísticas Educacionais) /Inep, a seguir:

Gráfico 1: Aumento na inclusão.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

No documento supracitado, menciona-se o Programa Nacional de Educação (PNE). Este, instituído no ano de 2014, por meio da Lei n. 13.005, traz recomendações específicas para pessoas com deficiências, resumidas na Meta 4 (CASTANHA, 2016, p. 60) que objetiva,

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, online)

No entanto, segundo as informações fornecidas pelo próprio do Censo Escolar de 2020, Brasil (2021), é pontuado que o crescente número de matrículas de pessoas com deficiência, TEA ou Altas Habilidades, dá-se também pela falta do acesso às turmas de atendimento educacional especializado, que em quatro anos apresentou um crescimento de apenas 5,6%, o que nos leva a compreender que, o que encontra-se disposto na Meta 4 do PNE, quanto ao acesso ao AEE como complemento do processo educativo para pessoas com espectro autista, altas habilidades ou superdotação ainda está por ser alcançado. Todavia, esse atendimento está previsto na Constituição Federal desde o ano de 1988, no Art. 208. Inciso III, que afirma ser “[...] dever do Estado com a Educação, [...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988, online).

No ano de 2020 o governo federal complementa o PNEE (Política Nacional de Educação Especial) com “[...] o decreto nº 10.502, que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.” (BRASIL, 2020, online) com o intuito de melhorar o atendimento educacional a crianças e adolescentes com deficiências, autismo, altas habilidades ou superdotação no país. No entanto, no texto de implementação do

Programa, após expor dados referentes ao ano de 2019 em que cerca de 87,2% do alunado da educação especial encontravam-se matriculados em classes comuns, são demonstradas inquietações acerca do princípio inclusivo adotado pelas instituições e a qualidade do ensino ofertado, quando expõe que:

[...] o princípio da inclusão não pode ser dado como atendido apenas com a presença do educando em sala de aula, mas deve ser avaliado também o sucesso dos estudantes em seu processo de aprendizado [...]. Esses dados levam a questionar sobre a qualidade do atendimento que está sendo oferecido aos educandos do público-alvo da educação especial nas escolas regulares [...] (BRASIL, 2020, p. 21).

Por fim, e diante do exposto, citaremos apenas três dos princípios e objetivos presentes no capítulo II do art. 3º da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O primeiro e o segundo, visam a inclusão social em todos os âmbitos, indispensáveis a qualquer estudante autista ou com outras deficiências, através “[...] do desenvolvimento pleno das potencialidades do educando e a acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares” (BRASIL, 2020, online). O terceiro ressalta a importância e o compromisso com a qualificação, não só dos professores, mas de todos os profissionais envolvidos no processo educacional brasileiro, Brasil (2020). Assim, é com base em tais princípios e compromissos firmados pelo governo, que no tópico seguinte, teceremos considerações acerca da formação inicial docente na atualidade, assim como também, os desafios enfrentados por esses profissionais para desenvolver atividades que colaborem com o desenvolvimento das habilidades e competências de jovens com TEA.

Formação docente e o ensino- aprendizagem de jovens com autismo

O profissional docente traz consigo a responsabilidade de facilitar a inserção de seus alunos no contexto social, auxiliando no seu desenvolvimento social e cognitivo. (LIBÂNEO, 2006, p. 14) ressalta que “O trabalho docente é parte integrante do processo educativo [...] pelo qual os membros de uma sociedade são preparados para a participação na vida social.”

Visando uma educação inclusiva, e partindo do pressuposto de que o professor é uma ferramenta essencial no processo de formação de um cidadão crítico, solidário e livre de conceitos prévios em relação àqueles que são considerados “diferentes “ou fora dos padrões impostos pela sociedade do que é ser considerado um ser “normal”, podemos vislumbrar o processo de inclusão de um jovem ou de uma criança autista na sala de aula como um benefício não apenas para o aluno com TEA, mas para todos que compõem a sala de aula, como relata (OLIVEIRA, 2016, p. 32) “O descobrimento do outro, das diferenças, possibilita assumir-se

uma atitude de tolerância, que consiste em uma convivência não com o intolerável, mas pela qual se aprende com o diferente e se aprende a respeitar o diferente.”.

Ou seja, conduzir um jovem estudante que não possui nenhum tipo de limitação a compreender que o contexto social é formado por inúmeros perfis, e que é fundamental para se conviver em sociedade o mínimo de informação e respeito por aqueles que possuem limitações impostas por patologias, acidentes ao longo da vida, ou que nasceram com algum tipo de síndrome (Síndrome de Down e tantas outras) ou transtornos, como o TEA, pode ser considerado um grande avanço no processo de desenvolvimento da civilidade desses alunos. Além disso, direcionar aquele que tem alguma limitação ou até mesmo seus familiares ou responsáveis a entender que essa criança ou jovem discente, é um cidadão como qualquer outro, com direitos e deveres assegurados por lei, inclusive na escola, e que essa instituição tem por obrigação considerá-lo e incluí-lo em seu projeto pedagógico como membro integrante e participante da sala de aula, também pode ser visto como um benefício social na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Quanto a isso, (FOGLI, 2010, p. 43) ressalta que:

[...] o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Para tal, as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir educação para todos.

Sendo assim, quanto ao processo de ensino-aprendizagem de jovens autistas, é importante evidenciar a necessidade de um fazer pedagógico que contemple estratégias de ensino que considerem as particularidades desses estudantes, para tal, destacamos a importância de um conhecimento prévio por parte do profissional docente em relação ao TEA para que seja possível o planejamento de práticas pedagógicas eficazes no contexto de uma escola inclusiva, Melo (2016, p. 15), como compreende (SILVA, 2020, p. 61) quando afirma que, “o conhecimento científico das características do aluno com TEA são necessárias para o professor organizar, desenvolver e avaliar a atividade educativa [...]”. Em seguida, a autora complementa afirmando que:

[...] o professor, ao compreender as características sintomatológicas do aluno com TEA, depreende as especificidades e as singularidades de suas necessidades educativas, as quais disponibilizam subsídios fundamentais para os pressupostos teóricos e metodológicos do planejamento processual da atividade educativa, no desenvolvimento do processo educativo individualizado. (SILVA, 2020, p. 61)

Como vemos, o professor exerce uma função primordial no desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos com Autismo. Se torna evidente a necessidade de uma reflexão

acerca da formação docente atual nas diversas áreas que abrangem a licenciatura, para que o professor possa garantir a esse estudante atividades colaborativas com o seu desenvolvimento cognitivo.

Contudo, para que isso aconteça, esse profissional carece de uma gama de conhecimentos teóricos e metodológicos, como afirmado por Silva (2020) anteriormente, que precisam ser adquiridos, também, durante o período de formação na universidade, instituição que tem como dimensões constitutivas “[...] o ensino, a pesquisa e a extensão [...]” (GLAT; PLETSCH, 2017, p. 02), que são essenciais na criação e implantação dessa nova perspectiva de escola inclusiva.

Nesse sentido, Glat e Pletsch (2017, p. 02) são categóricas quando pontuam que as universidades podem e devem empreender ações que atuem na formação e capacitação de professores e demais agentes educacionais, a fim de produzir conhecimentos através de projetos e pesquisas que atentem para as necessidades dos profissionais que trabalham na diversificada educação básica do nosso país. Sobre isso, as autoras ainda complementam dizendo que:

[...] as universidades precisam ser capazes de formar [...] professores do ensino regular que sejam capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre o alunado diversificado, contemplados nas licenciaturas em geral [...] (GLAT; PLETSCH, 2017, p. 03).

Diante do exposto e tomando por base o que foi descrito no tópico anterior como princípios e objetivos almejados pela Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, podemos inferir que para que tais objetivos sejam alcançados é de suma importância um estudo reflexivo acerca dos currículos das universidades, para que a inclusão não aconteça apenas no âmbito social, garantindo o direito de presença de um autista na sala de aula do ensino regular, mas também, o direito de inclusão cognitiva, a partir do aproveitamento de atividades programadas, direcionadas, estudadas e pensadas pelo professor para esse aluno.

Posto isto, nota-se que a capacitação do corpo docente de uma escola para o trabalho com jovens com deficiências como os Autistas, deve ter início na universidade, durante o período da graduação, já na formação inicial, período no qual os estudantes do ensino superior começam a ter os primeiros contatos com teorias de práticas de ensino. É nesse momento da vida acadêmica que, certamente, devia-se existir a introdução de textos científicos teóricos-metodológicos, que dariam suporte ao ensino inclusivo, ou em uma perspectiva mais otimista, é nesse momento que seria essencial uma disciplina exclusiva para a discussão e reflexão acerca

de métodos de ensino para alunos com TEA, ou outros diversos tipos de deficiências que necessitem de um olhar cuidadoso, porém eficaz, por parte do professor no cotidiano escolar.

Oliveira e Machado (2007, p. 38) tecem críticas sobre cursos de formação de professores afirmando que, “teorizam-se sobre Educação Inclusiva em aulas comumente esvaziadas do “tom” e do teor didático-prático e político que é necessário, e não se “mergulha” seriamente no assunto.” As autoras ainda expõem que em consequência disto, “Ao lidar diretamente com os alunos, no cotidiano escolar, os docentes são invadidos por sentimentos que vão da perplexidade à frustração, da exaustão à impotência. Não sabem o que fazer, nem como ensinar a esses alunos.”.

É sabido que uma única disciplina voltada para o estudo de teorias educacionais inclusivas não daria conta de toda uma diversidade de diferenças existentes no contexto social educacional, mas seria o mínimo de suporte teórico para incentivar os futuros docentes a buscar conhecimentos sobre a temática e produzir estudos voltados para uma educação realmente inclusiva. Além disso, o trabalho com um Autista no ensino regular não é pautado apenas na pessoa com TEA, mas em todos que compõe a sala de aula. O professor deve orientar os demais alunos na forma correta de tratar, dirigir-se a esse colega e comportar-se na sala de aula, para que não lhe cause estresse ou incômodo durante as aulas. Ou seja, nesse caso, o trabalho do professor no processo educativo se dá por dois vieses: tanto dos conteúdos dispostos no projeto pedagógico escolar, quanto nas questões ligadas a inclusão e ao respeito às limitações dos presentes na sala de aula.

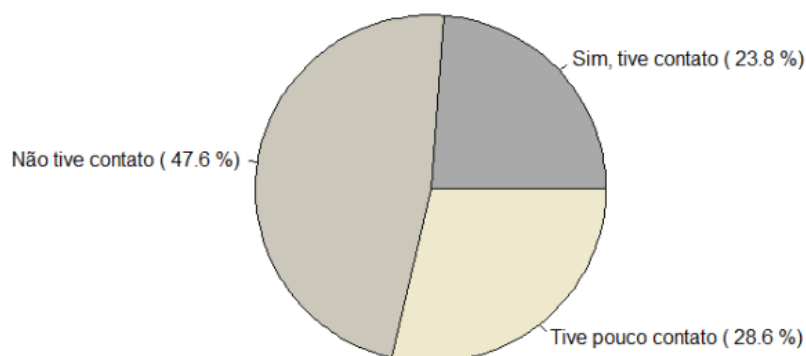
Dessa forma, enfatizamos a importância da disseminação de textos, estudos, pesquisas e componentes curriculares nas instituições de ensino superior e nos cursos de licenciatura, que contribuam com a formação inicial docente para o trabalho com jovens com TEA, principalmente quanto aos sintomas e especificidades a serem consideradas tanto no momento da construção das atividades desses alunos, quanto na sua inclusão no contexto de sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse tópico será dedicado à apresentação dos resultados da nossa pesquisa realizada com vinte e um professores de diversas áreas de ensino, bem como, a exposição de reflexões, com o propósito de colaborar com a análise dos dados coletados. As respostas apontadas pelos docentes baseiam-se nas suas vivências enquanto estudantes de licenciatura e, posteriormente, enquanto profissionais atuantes do sistema de ensino público do Brasil.

Daremos início a análise dos dados colhidos em nossa investigação refletindo acerca da primeira pergunta elencada no nosso questionário que indagava os professores sobre suas possíveis experiências com textos teóricos no período da graduação em relação a sintomatologia, níveis e leis, no que diz respeito ao TEA. É o que vemos apresentados no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Pergunta 1 do questionário aplicado.



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os vinte e um profissionais pesquisados, dez professores (47.6 % dos professores avaliados) afirmaram não ter tido nenhum tipo de contato com teorias que abordassem essa temática durante a sua formação. Seis (28.6 % dos professores avaliados) afirmaram ter tido pouco contato e cinco docentes (23.8 % dos professores avaliados) disseram que sim, tiveram acesso a esse tipo de estudo.

É sabido que para garantir a eficiência do ensino inclusivo é imprescindível que o profissional docente esteja apto para o exercício de sua função, Fogli (2010, p. 53). É a partir das disciplinas e leituras apontadas pelos professores das universidades que o conhecimento didático e científico do licenciando é construído. Todavia, o que percebemos nessa primeira parte do nosso estudo é que a temática da inclusão de autistas ainda é pouco trabalhada nas universidades, o que corrobora com o que diz Sampaio e Magalhães (2018, p. 03) quando afirmam que a formação inicial docente e as grades curriculares das universidades não acompanham as necessidades da educação atual, principalmente, por não contemplarem as particularidades do público com deficiências, inclusive os autistas.

Conhecer as leis que regem os direitos dos alunos com TEA colabora com o papel social da escola e dos professores, visto que, muitos pais e responsáveis desconhecem as políticas públicas que podem proporcionar uma melhoria na qualidade de vida para seus filhos e também para a própria escola. Na primeira pergunta, os profissionais afirmam: P1:

“O contato foi em uma proposta de trabalho a qual deixou o tema a critério do aluno, e escolhi esse tema o qual tive que pesquisar e apresentar aos demais.” (P1 em entrevista realizada em julho de 2021).

P2 diz que:

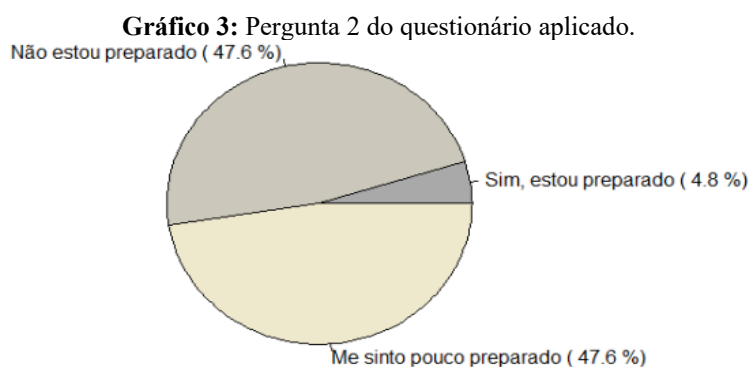
A teoria sobre o Transtorno foi superficial, mas podemos estudar um pouco sobre o assunto. (P2 em entrevista realizada em julho de 2021).

P3:

Na disciplina de Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem, a professora explanou sobre a existência de deficiências e dificuldades de aprendizagem, evidenciando que é preciso um olhar sensível do professor, da escola e da família para que possa haver um desenvolvimento e aprendizagem da criança. Entretanto, em relação, especificamente, ao espectro do autismo não houve nenhuma consideração ao longo da graduação. (P2 em entrevista realizada em julho de 2021). (P3 em entrevista realizada em julho de 2021).

Na fala dos professores fica claro a superficialidade com a qual foram trabalhadas as temáticas relacionadas ao TEA, quando trabalhadas, durante o período de formação inicial docente.

No segundo momento do nosso questionário, perguntamos se os docentes se sentiam preparados para desenvolver atividades eficazes para colaborar com o desenvolvimento da intelectualidade e cognição de alunos com TEA e os dados apresentados no gráfico subsequente, apontam que, apenas um professor (4.8% dos professores avaliados) afirma estar preparado para desenvolver atividades competentes para esses estudantes. Enquanto, os demais dividiram-se entre, não estou preparado (47.6% dos professores avaliados) e me sinto pouco preparado (47.6%, dos professores avaliados) sendo dez para cada resposta.



Fonte: Elaborada pela autora.

Esses resultados nos levam a refletir sobre o real significado da palavra incluir, que não deve estar atrelada apenas a inserir pessoas consideradas diferentes na sociedade, a palavra incluir, também implica em fazer um trabalho diferenciado com essas pessoas a fim de possibilitar-lhes autonomia na sua vivência em sociedade, Conforme Silva e Arruda (2004). Os autores relatam que é necessário que a escola seja pensada para considerar as necessidades de cada aluno. Os autores (GLAT; NOGUEIRA, 2003, p. 137) complementam expondo que, “[...]”

o professor, no contexto de uma educação inclusiva, precisa [...], ser preparado para lidar com as diferenças, com singularidade e a diversidade [...]”.

P4, O único profissional que afirmou estar preparado para construir atividades eficientes que desenvolvam a intelectualidade e a cognição de alunos autistas expõe nos complementos da sua resposta que:

Temos que estar sempre se atualizando pois é muito individual cada estudante e reações do autista, mas busco atender de forma dinâmica e atenta. (P4 em entrevista realizada em julho de 2021).

P6 ainda se utiliza do adverbio “talvez” para justificar a grande lacuna deixada na formação inicial docente para elaboração de atividades para estudantes com autismo, pois sem conhecimentos sólidos e específicos sobre autismo, nenhuma garantia pode ser dada acerca do sucesso das metodologias aplicadas na construção dessas atividades. Vejamos o que diz P6:

Por ter contato na família, talvez possa contribuir de alguma forma se for necessário. (P6 em entrevista realizada em julho de 2021).

A segregação social é uma realidade que ao longo da história vem perpetuando-se. O desejo pela redução das diferenças entre os sujeitos, a disseminação de uma consciência inclusiva que gere condições reais de sobrevivência, permanência e participação legítima na sociedade e desenvolvimento, seja social ou intelectual, de acordo com as especificidades de cada indivíduo, ainda não é uma realidade da sociedade contemporânea. No entanto, a exclusão social, a evasão e o fracasso escolar, podem ser reduzidos se o professor por meio de uma formação adequada, for capaz de valorizar a diversidade e enxergá-la como ponto positivo no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, é necessário que o professor seja apto a desenvolver estratégias de ensino, fazer adaptações das atividades e conteúdos dispostos nas aulas, não só para os alunos com algum tipo de deficiência, mas para todos presentes na sala de aula, Pletsch (2009, p. 149).

Quanto a isso, no discurso de P7 esclarece:

Não me sinto preparado. Aliás, não saberia como agir, uma vez que não tive nenhuma formação, ao longo da graduação, para propor metodologias ao encontrar um aluno especial. (P7 em entrevista realizada em julho de 2021).

Do mesmo modo, P9 reforça nossas considerações quando afirma que:

Não tenho base teórica alguma para desenvolver um trabalho com crianças autistas, enquanto profissional da educação. Portanto, não me julgo preparada para desenvolver qualquer que seja o trabalho com esse público devido à falta de informação e aparato teórico. (P9 em entrevista realizada em julho de 2021).

Assim, fica claro o despreparo do professor para o trabalho com autistas quando sai do ambiente acadêmico para vivenciar as situações cotidianas da sala de aula. Mesmo assim,

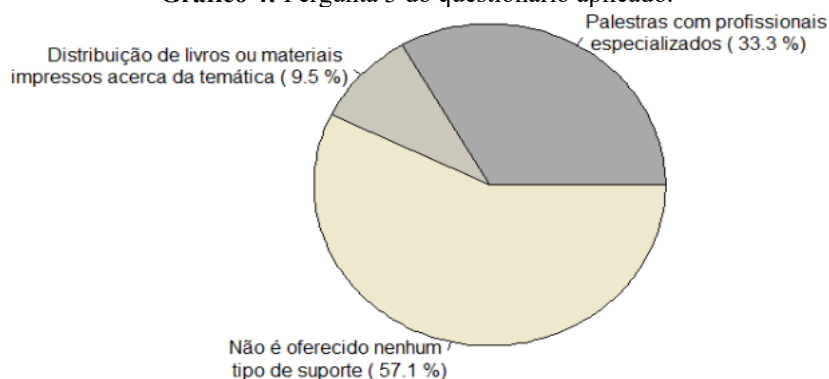
apesar de reconhecer as falhas na formação inicial docente, muitos dos participantes desse estudo demonstraram interesse e a necessidade de buscar mais sobre a temática da inclusão. P10, quando expõe que:

Na academia ainda não se preocupam como deveriam na abordagem sobre ao que foge ao “normal” social. As aulas das disciplinas pedagógicas falam parcialmente de inclusão, muita coisa fica só no discurso, por vezes, vago. Com isso, o estudante é levado a procurar por alguma especialização. (P10 em entrevista realizada em julho de 2021).

A “Falta de uma formação adequada e precisa.” explanada por P11, para explicar que não encontra-se preparado para desenvolver atividades significativas para autistas, nos leva a refletir acerca da necessidade de novas ações nas instituições de ensino superior para melhor qualificar seus estudantes para trabalhar a inclusão social, intelectual cognitiva de todos os presentes na sala de aula. Diante das respostas apresentadas, e em conformidade com as palavras de Glat e Pletsch (2004); Pletsch e Fontes (2006) *apud* Pletsch (2009), inferimos que os cursos de licenciaturas não estão aptos para desempenhar sua principal função, que é formar profissionais para atuar na educação que tenham os conhecimentos indispensáveis para lidar com a diversidade dos estudantes, posta também, pela inclusão.

A terceira pergunta do nosso questionário interroga os professores sobre os suportes básicos oferecidos pela escola ou pelo Estado, como forma de colaboração na capacitação docente para o ensino de jovens autistas. Se existem suportes e quais seriam estes. Os resultados obtidos, apontados no gráfico abaixo, mostram que doze (57.1% dos professores avaliados) dos vinte e um entrevistados, não é oferecido nenhum tipo de suporte pelo Estado ou pela escola para colaborar com o ensino de jovens com TEA. Sete (33.3 % dos professores avaliados) afirmaram que tiveram acesso a palestras com profissionais especializados sobre o assunto e dois (9.5% dos professores avaliados) professores revelaram que foram distribuídos materiais impressos acerca da temática.

Gráfico 4: Pergunta 3 do questionário aplicado.



Fonte: Elaborado pela autora.

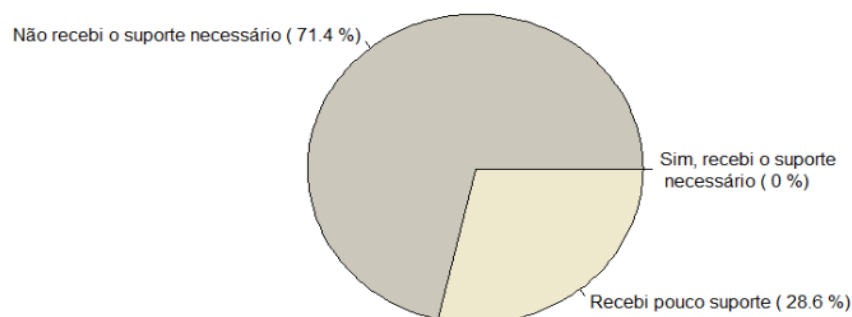
Nas palavras de (NUNES, 2013, p. 31) há um ponto concordante entre os educadores, “[...] de que a formação inicial não dá conta sozinha de oportunizar os saberes para as exigências do fazer pedagógico contextualizado.” Isso nós podemos constatar a partir das contribuições deixadas pelos professores nas respostas anteriores, no entanto, para reduzir os impactos causados pelas lacunas da formação inicial faz-se necessário o interesse e empenho das instituições que regem a educação, sendo estas, as escolas e o próprio Estado para que por meio de treinamentos, capacitações, distribuição de matérias impressos entre tantas outras alternativas, os professores possam agregar conhecimentos acerca do processo de ensino-aprendizagem para pessoas com deficiências e autismo. Entretanto, o que apontam os resultados da nossa pesquisa é que este tipo de postura por parte das instituições ainda não é uma realidade para muitos professores, como demonstrado na explanação de P12:

Não tive acesso a nenhuma formação disponibilizada pela rede de ensino a qual pertença e nem mesmo pela escola na qual trabalho. (P12 em entrevista realizada em julho de 2021).

É imprescindível que os educadores estejam informados acerca dos avanços científicos e tecnológicos que circundam as demandas da sociedade, Nunes (2013, p. 31), moderna e inclusiva, para que o fazer pedagógico não se torne algo estático, ultrapassado ou tradicionalista a ponto de engessar conhecimentos, privando alunos autistas de ter um melhor aprendizado por falta de informações sobre as melhores formas de lidar, planejar atividades, adaptar currículos para uma melhor compreensão do conteúdo didático.

Na quarta pergunta da nossa entrevista, almejamos justamente, investigar se enquanto estudantes de licenciatura, no período da graduação, os docentes entrevistados teriam recebido o suporte teórico-metodológico necessário para trabalhar inclusão social e desenvolver práticas pedagógicas eficientes para alunos com limitações impostas pelo autismo. Os dados coletados evidenciam a urgência na reflexão sobre o pouco ou nenhum acesso dos licenciandos a estudos de teorias e metodologias para o ensino de autistas, logo que, nenhum dos entrevistados afirmou que sim (0% dos professores avaliados), recebeu o suporte necessário para construir práticas pedagógicas eficientes para esses estudantes, como aponta o gráfico a seguir.

Gráfico 5: Pergunta 4 do questionário aplicado.



Fonte: Elaborado pela autora.

Sabe-se que é do professor a maior responsabilidade no processo de socialização de um aluno autista, além, de caber também a esse profissional a adequação das metodologias a serem usadas em sala de aula, para garantir a esse estudante o pleno desenvolvimento das suas competências e habilidades (SOUSA, 2015, p. 14). Portanto, “[...] é do professor o desafio de efetivar o processo de inclusão, considerando que é seu dever criar estratégias de desenvolvimento que atenda às necessidades de todos os alunos.” (SOUSA, 2015, p. 14). Em outras palavras, existem alternativas para que a inclusão intelectual e cognitiva de um estudante autista aconteça durante o período escolar. Uma dessas é a adaptação do currículo da escola para atender também as necessidades educativas desse aluno, todavia, é importante lembrar que para que o docente tenha condições de realizar tais adaptações, é imprescindível, que ele tenha tido um suporte teórico-metodológico durante sua formação docente para fazer ou propor alterações nas atividades escolares, para atender a todos os alunos, inclusive autistas. Apesar disso, o que fica claro na fala dos professores, nessa quarta questão, é o despreparo desses profissionais para planejar práticas pedagógicas eficientes para discentes com TEA, ocasionado pela ausência de estudos durante a formação acadêmica sobre teorias e métodos específicos para trabalhar com esses estudantes.

O nosso intuito com essa reflexão não é culpar o professor pela falta de qualidade das atividades oferecidas ao público autista, pois, não podemos deixar de observar nas respostas dos docentes o esforço para tentar oferecer a esses alunos, caso necessário, uma educação de qualidade. O nosso interesse é buscar compreender se essas atividades construídas sem o suporte teórico adequado ou pelo menos básico promoveriam, realmente, a inclusão social, intelectual e cognitiva dos alunos autistas. Nas palavras de Sousa (2015, p. 23) torna-se fundamental que a prática docente esteja sempre apoiada em uma base teórica, metodológica e prática que lhe permita atuar com segurança na sala de aula. Além disso, é essencial a criação

de estratégias individuais, com objetivos bem definidos para que o aluno sinta-se, efetivamente incluído no processo educativo.

Em conformidade com o que foi exposto, quinze (71,4% dos professores avaliados) professores declararam, não ter recebido o suporte necessário para construir atividades qualificadas para discentes autistas, no período da graduação. Diante disso, P16 lança uma crítica categórica acerca dos cursos de licenciatura, quando pontua que:

De forma alguma. As disciplinas voltadas para essa área ou estavam mais preocupadas em discussões bobas que se limitavam a saber como é o dia a dia de cada um - ou como era - na escola ou apenas conversas sem sentido ou um fim prático. O contato com práticas pedagógicas se deu sobretudo nas disciplinas de estágio - nas quais tentamos sempre fazer a teoria funcionar na prática. Porém, se a prática na qual está inserido não houver um aluno que precise de atenção, esse tema não é sequer levantado. (P16 em entrevista realizada em julho de 2021).

Um outro ponto interessante pode ser frisado na fala de P16. Trata-se da menção a matriz curricular de estágio supervisionado como forma de aplicar a teoria na prática. Entretanto, o que fica claro nas colocações desse professor é que as possibilidades dos estudantes encontrarem na sala de aula do estágio um aluno com autismo ou outras deficiências nem se quer é cogitado, a menos que exista, realmente, na sala de determinado estagiário um aluno com deficiência. A exposição desse professor nos leva a refletir sobre o que realmente se predispõe a disciplina de estágio supervisionado durante a formação docente. Dessa forma, de acordo com as pontuações dos autores, percebemos a grande contribuição que essa disciplina poderia exercer na educação inclusiva, a partir, da construção de uma identidade profissional com vistas a inclusão desde a formação inicial docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa observou-se o visível despreparo e o pouco conhecimento dos docentes sobre a temática do autismo. Quando questionados sobre os conhecimentos adquiridos durante a formação docente, acerca de teorias e metodologias de ensino, ou conhecimentos prévios sobre a temática, no período da graduação, os resultados apontaram a fragilidade com que saem formados os professores para atuarem nas escolas do país, quanto ao ensino de alunos autistas. Na maioria dos casos os docentes demonstraram pouco ou nenhum contato com essa temática, o que nos leva a compreender a urgente necessidade de os cursos de formação docente buscarem adaptar-se à nova realidade das escolas do país, que visa, na atualidade, incluir crianças e jovens com os mais variados tipos de deficiência no ensino regular, inclusive os autistas.

Constatou-se que a temática da inclusão de forma geral nas universidades é trabalhada de forma superficial e que os professores não saem aptos para trabalhar ou desenvolver atividades eficientes para os autistas. Identificamos que na maioria dos casos, o acesso a formação continuada oferecida pela escola ou pelo Estado ainda é insuficiente, ou nem se quer existe. São poucos os profissionais que tiveram acesso a treinamentos ou palestras com especialistas, o que reforça a ideia de que o suporte oferecido a esses profissionais ainda não é suficiente para suprir as carências deixadas pela formação inicial docente sobre a temática da educação inclusiva para autistas.

A temática da inclusão social para autistas e a educação inclusiva de forma geral, é um campo muito amplo para diversos tipos de pesquisas e abordagens, assim, não esgotam-se aqui as possibilidades de mais estudos semelhantes ao nosso, para fomentarem reflexões e discussões acerca da temática, com o intuito de melhorar o atendimento a esses alunos. A utilização do questionário como método de coleta de dados mostrou-se eficiente, logo que, objetivamos o máximo de liberdade e sinceridade nas respostas dadas pelos respondentes do nosso estudo. A escolha da pesquisa bibliográfica como forma de colaboração para as nossas discussões e reflexões, surpreendeu-nos de forma positiva, já que, supriu as nossas expectativas e apresentou-se como um campo vasto de excelentes estudos científicos abertos aqueles que buscam conhecer, estudar e elaborar novos projetos sobre a educação inclusiva para criança e jovens com TEA.

REFERÊNCIAS:

Associação Brasileira de Autismo (ABRA). Brasília. Disponível em: <https://www.autismo.org.br/site/abra/13-abra/abra/voce-e-a-abra/downloads.html> Acesso em: 4 jul. 2021.

Associação de Amigos do Autista (AMA). 2021. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/ama/historia/> Acesso em: 4 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.502. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso: 01 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p. : il.

BRASIL. Lei Nº 9.394/1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 27/09/2021.

BRASIL. **Lei Nº 12.764/2012.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso: 29 maio. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.652.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13652.htm Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.977.** Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm#. Acesso em: 30 mai. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: A escola.** org.: Aranha, Maria Salete Fábio. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2004. 26 p.

BRASIL. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf> Acesso em: 31 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação/PNE.** Brasília: 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Nota_Tecnica_Meta_4_ciclo_1.pdf Acesso em: 06 jul. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica Nº 24, de 21 de março de 2013. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192 Acesso em: 17 de jul. 2021.

BRASIL. **Senado Federal.** Atividade legislativa Art. 208. 1988. Disponível em:

http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.06.1998/art_208_.asp Acesso em: 15 de jul.2021.

CASTANHA, J. G. Z. **A trajetória do autismo na educação: Da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014).** 2016. 127 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Paraná, 2016

FOGLI, B. F. C. S. **A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições ‘Um estudo de caso sobre a implantação da política de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec’.** 2010. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Inclusiva e Processos Educacionais) - Programa de Pós graduação em Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GLAT, R.; NOGUEIRA, L. L. Revista Comunicações. Caderno do programa de pós graduação em educação. **Políticas Educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil.** v.10, n.1, p. 134-142, junho, 2003.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva**. Benjamin Constant, n. 29, 22 mar. 2017.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. José Carlos Libâneo. 2.ed. São Paulo:Cortez,2006.

MELO, C. C. S. **Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental**. 2016. 39 f. TCC (Graduação) – curso de Pedagogia, Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande de Norte, Natal/RN, 2016.

NUNES, N. M. B. **Formação Continuada em Educação Inclusiva**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2013.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. **Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, Rosana (org.). Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

OLIVEIRA, I. A. **Ética, diferença e inclusão escolar**. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães (org.). Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016.p. 25-35.

OLMEDO, P. B. **Sem Comunicação, há inclusão?** Formação de educadores em Comunicação alternativa para crianças com autismo. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós graduação em Educação, Universidade estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PIMENTEL, S. C. **O desenvolvimento de uma Práxis social inclusiva: uma Proposta para a transformação do cotidiano escolar**. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães (org.). Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016.p. 11-23.

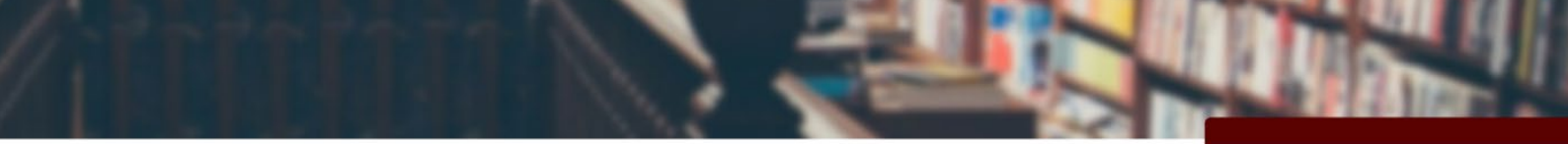
PLETSH. M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar, n. 33, p. 143-156. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

SAMPAIO, L. M. T.; MAGALHÃES, C. J. S. **Formação do professor na educação inclusiva e TEA**. V Conedu. Outubro, 2018.

SANTOS, J. **Neuropediatra do HULW explica que intervenção precoce melhora qualidade de vida de crianças com autismo**. Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-nordeste/hulw-ufpb/comunicacao/noticias/neuropediatra-do-hulw-explica-que-intervencao-precoce-melhora-qualidade-de-vida-de-criancas-com-autismo#:> Acesso em: 29 mai. 2021.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. Revista Eletrônica Saberes da Educação. **O papel do professor Diante da inclusão Escolar**. São Roque, v. 5, n. 1. 2014. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf Acesso em: 23 ago. 2021.

SILVA, M. S. M. **A participação do aluno com Transtorno do Espectro Autista no processo educativo: perspectiva ontológica do ser social**. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2020.



SILVA, S. P. N. **PROLECA**: Programa de Leitura e Comunicação para crianças com Autismo. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

SOUSA, M. J. S. **Professor e o Autismo**: Desafios de uma inclusão com qualidade. 2015. 34 f. Monografia (Apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CAPÍTULO 29

EDUCAÇÃO EM ESPAÇO NÃO FORMAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRILHA VIRTUAL SOBRE AS INTERAÇÕES ECOLÓGICAS COM FOCO NA POLINIZAÇÃO

Fabiele Rosa Pires
Gabriela Rodrigues Noal
Andre Carlos Cruz Copetti
Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

RESUMO

A educação em espaços não formais contempla atividades que ampliam o conhecimento. Além disso, comumente, relaciona-se essa modalidade como recurso educativo para a efetivação da Educação Ambiental, a partir da aplicação de trilhas interpretativas que promovem interações importantes para a conscientização ambiental. Perante as mudanças devido a pandemia da COVID-19, práticas educacionais em espaços não formais reinventaram-se virtualmente. Assim, o presente trabalho relata a experiência de uma prática utilizando trilhas virtuais com o fim de tentar suprir essa demanda que foi muito afetada pela pandemia. Assim, foi organizada uma trilha virtual através do *Google Formulário*, com pontos interpretativos e a elaboração de questões relacionando o tema polinização aos pontos da Compostagem, Botânica Sensorial, Agrofloresta, PANCS, Ponto de Integração, Zoologia, Paleontologia, Jardim da Exatas, Hidrologia e Meliponário, utilizando-se charges, vídeos explicativos e figuras, visando promover a interdisciplinaridade. Desse modo a aplicação da trilha virtual gerou resultados muito satisfatórios, promovendo a interdisciplinaridade e um ensino aprendido mais dinâmico e significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço não-formal de educação. Educação Ambiental. Trilha Interpretativa.

INTRODUÇÃO

O processo educacional envolve diferentes modalidades de educação e especificidades (GUIMARÃES; VASCONCELLOS, 2006), a educação em espaços não formais sendo uma delas, contempla passeios, visitas com a intencionalidade de ensinar a partir de atividades desenvolvidas de forma direcionada, mas fora da clássica sala de aula (BACK *et al*, 2017). Oferece, desde sua criação em 1960, o desenvolvimento da criatividade com atividades diferenciadas, capacidade de projetar-se e inovar-se em ambientes sociais, ampliação da rede de conhecimento com a integração de aspectos ambientais, sociais, históricos, culturais e políticos (JESUS *et al*, 2018). Apesar da pouca valorização da área, sua importância tem crescido conforme desmistifica a educação formal e tradicional (MARQUES; FREITAS,

2017), pois as práticas em espaços não formais mostram que a educação libertadora não está limitada ao ambiente e vai além do convencional (FREIRE, 2011).

A educação e a ciência com os pressupostos da Educação Ambiental (EA) transformadora podem contribuir de forma significativa na construção de uma sociedade mais consciente, mas para isso ser possível, é necessária uma alfabetização científica (GUIMARÃES; VASCONCELLOS, 2006). Nesse sentido, as trilhas ecológicas são espaços nos quais pode-se promover a Educação Ambiental, já que contribuem para o contato dos seus participantes com o meio ambiente, promovendo assim uma conscientização ambiental (ROCHA *et al.*, 2010). Desse modo, foi criada a trilha interpretativa Campus Verde, situada na Universidade Federal do Pampa - Campus São Gabriel, um projeto do grupo GIDANE (Grupo Interdisciplinar de Desenvolvimento Ambiental), contando com esforço em conjunto de professores e acadêmicos dos cursos de graduação em Gestão Ambiental, Engenharia Florestal, Ciências Biológicas e Biotecnologia, que se uniram para pô-lo em prática, com o intuito de promover atividades educativas no formato de gincanas e visitas guiadas para promover a EA dentro do viés interdisciplinar.

Com a Pandemia da COVID-19, foi necessário que as práticas fossem reinventadas, visto que o acesso a espaços não-formais se tornou bastante limitado. A vista disso, na componente curricular de Estágio em Educação Não-Formal, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, foram produzidas trilhas interpretativas virtuais, com base na trilha interdisciplinar presencial que é desenvolvida no Campus da Universidade Federal do Pampa, situado no município de São Gabriel. Sendo atividades propostas que se caracterizam por envolver os estudantes, priorizando a aprendizagem ativa, motivando-os a pensar e refletir sobre o que estão realizando, percebendo a aplicabilidade em sua realidade do que foi aprendido, promovendo uma participação ativa e uma construção do seu próprio conhecimento, ou seja, o educando deve participar do seu aprendizado e construí-lo, ao invés de apenas memorizar e repetir (BONWELL; EISON, 1991; CHICKERING; GAMSON, 1987; WOMMER, 2020).

Nesse contexto, a trilha foi planejada em um ambiente virtual, com o auxílio de algumas plataformas digitais, onde foi possível criar um questionário para que os participantes realizassem a trilha durante as aulas no Ensino Remoto Emergencial (ERE), promovendo uma aprendizagem mais significativa em um espaço não-formal de educação, tratando-se de uma vivência virtual da trilha presente no Campus, atraindo a atenção dos jovens para assuntos importantes. Assim, escolheu-se trabalhar com a temática das interações ecológicas, com foco

na polinização, motivando-os a assimilar melhor o conteúdo por se tratar de uma proposta de atividade diferenciada, a qual instiga a sua mentalização e conscientização sobre o tema.

Essa temática foi escolhida pois, apesar de serem consideradas essenciais para a vida na Terra, através da polinização dos ecossistemas, as abelhas estão em processo acelerado de extinção devido às ações inconsequentes dos seres humanos (LEITE *et al*, 2016). Fazer uso de ferramentas da Educação Ambiental para divulgar as importâncias desses animais e as problemáticas envolvidas, devem ser divulgadas para diferentes públicos antes que seja tarde demais para minimizá-los. Logo, por ter conhecimento de tais fatos, escolheu-se o tema interações ecológicas com foco na polinização, com o objetivo de que os participantes da dinâmica compreendam e se sensibilizem com a causa que é pouco conhecida.

Com base nisso, busca-se neste artigo apresentar uma trilha virtual e seus pontos interpretativos, como ferramenta para trabalhar a interdisciplinaridade, usando o tema interações ecológicas, aplicada em três turmas do 1º ano do Ensino Médio, com o intuito de trazer o quão significativas essas atividades em espaços não-formais são para a construção do ensino-aprendizado em Ciências.

METODOLOGIA

As trilhas virtuais foram desenvolvidas na componente curricular de Estágio em Educação Não-Formal, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pampa, no segundo semestre letivo de 2020, com o intuito de transformar a trilha, já existente no campus da instituição, em virtual, para que pudesse ser aplicada nesse período de pandemia. Dessa forma, foram utilizados pontos interpretativos já presentes na trilha do campus, sendo eles: Compostagem, Botânica Sensorial, Agrofloresta, PANCS (Plantas Alternativas Não-convencionais), Ponto de Integração, Zoologia, Paleontologia, Jardim da Exatas, Hidrologia e Meliponário. Tais pontos eram utilizados para se fazer questionamentos visando a interdisciplinaridade e desenvolvimento da consciência ambiental de quem por ela passava.

Com base nisso, foi pensado em dois conjuntos de perguntas: um com dez questões "temáticas" envolvendo a contextualização da temática interações ecológicas, com foco na polinização, fazendo relação com os pontos interpretativos da trilha; e outro com dez questões "pistas", que direcionariam os participantes do questionário de um ponto ao outro da trilha, sendo atribuída uma pontuação de cinco pontos para cada acerto. Durante a criação do formulário na plataforma do *Google*, optou-se por deixar as perguntas fechadas, ou seja, sem

que o participante pudesse fornecer outra resposta senão as que já se encontravam no questionário, assim formulando perguntas de múltiplas escolhas e marcando as respostas certas para que os estudantes tivessem acesso aos gráficos mostrando os resultados quando finalizassem a trilha.

Para a elaboração do questionário fez-se uso de imagens, vídeos, charges e jogos visando que a trilha ficasse mais atrativa, lúdica e divertida, não se tornando uma atividade monótona e para que o processo de ensino-aprendizagem fosse efetivo. Em seguida, tais questões foram adicionadas na plataforma do *Google Formulário*, fazendo-se uma sessão destinada à identificação, a fim de analisar e armazenar as características de nosso público-alvo, e sessões para cada ponto interpretativo da trilha, nas quais os alunos seriam direcionados através das questões pistas. O *Google Formulário* é uma ferramenta da plataforma do *Google* que permite a criação e análise de questões que podem ser aplicadas e depois suas respostas analisadas e comparadas.

Ao finalizá-lo o formulário foi adicionado a um site²⁶ (Figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11) elaborado pela docente responsável pela componente curricular para abrigar as trilhas desenvolvidas pelos acadêmicos, para ficar disponível a qualquer pessoa que quisesse participar.

O público-alvo escolhido para a aplicação da trilha sobre interações ecológicas foram turmas de 1º ano do Ensino Médio de uma escola situada no município de São Gabriel/RS, convidada a visitar o espaço não-formal criado. Dessa forma, foi proposto um encontro na plataforma do *Google Meet* para explicar a atividade aos estudantes, direcioná-los para a realização da trilha e sanar qualquer dúvida que pudesse surgir durante a execução.

²⁶ O site pode ser encontrado no endereço a seguir: https://www.canva.com/design/DAEZJoylf9M/HLnJ1z_O8si9OgCyOhLvyw/view?website#2:pr-ticas-de-est-gio-em-educa-o-n-o-formal.

Figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11: Prints de tela do site que abriga as Trilhas Ecológicas Virtuais.

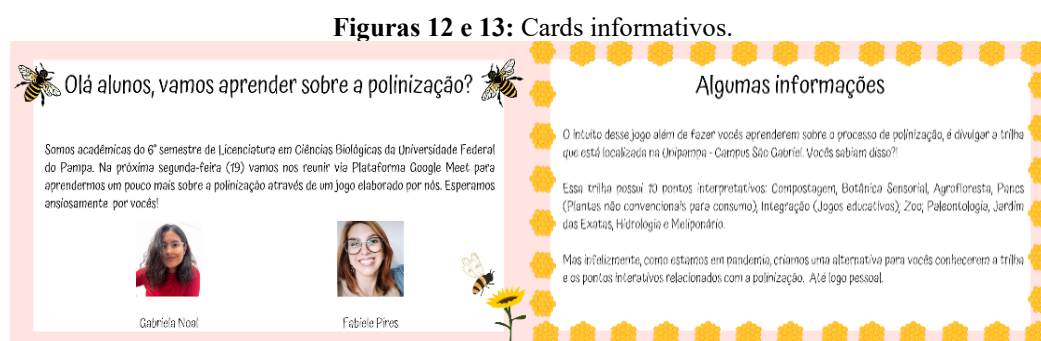


Fonte: Autores, 2022.

Após isso, os resultados foram avaliados, sendo elaborados vídeos explicativos para as questões em que os alunos tiveram dificuldades e enviados a professora responsável da turma para repassar aos educandos, com o intuito de esclarecer dúvidas e para que eles pudessem rever as questões que não obtiveram muito êxito e reconstruir seu conhecimento em cima disso, atribuindo significado a atividade realizada.

EXPERIÊNCIA A CAMPO

No dia da aplicação da atividade, dois cards informativos (Figura 12 e 13) foram enviados aos estudantes, com o intuito de explicar brevemente a atividade. As três turmas do 1º ano foram reunidas juntas em um encontro na plataforma do *Google Meet*, para dar início a aplicação do formulário, o site da Trilha foi apresentado e a história de sua criação foi brevemente contada, assim como as diferentes trilhas criadas pelos acadêmicos, com as diferentes temáticas, foram mostradas aos estudantes, dando destaque para a que seria aplicada, Interações Ecológicas.



Fonte: Autores, 2022

Durante a aplicação os alunos foram receptivos, se mostraram bastante motivados, curiosos, participativos e fizeram perguntas sobre o que não compreendiam da atividade, em vista disso, o encontro foi de grande contribuição para sanar as dúvidas dos alunos e estar ali para auxiliá-los, caso fosse necessário. Assim, a aplicação obteve grande participação dos alunos, obtendo 79 respostas no formulário como mostra a Figura 14.

Figura 14: Respostas e número de alunos que participaram.

Perguntas Respostas 79

Fonte: Autores, 2022.

Tal experiência foi muito gratificante para as acadêmicas da disciplina de Estágio em Educação Não-Formal, que puderam perceber a importância e a significatividade que geram a utilização de espaços como esse para promover atividades de ensino-aprendizagem no contexto do ensino remoto emergencial, bem como para os estudantes que também perceberam a importância de participar de atividades como essa para a promoção de sua conscientização sobre temas pouco abordados na Educação Básica.

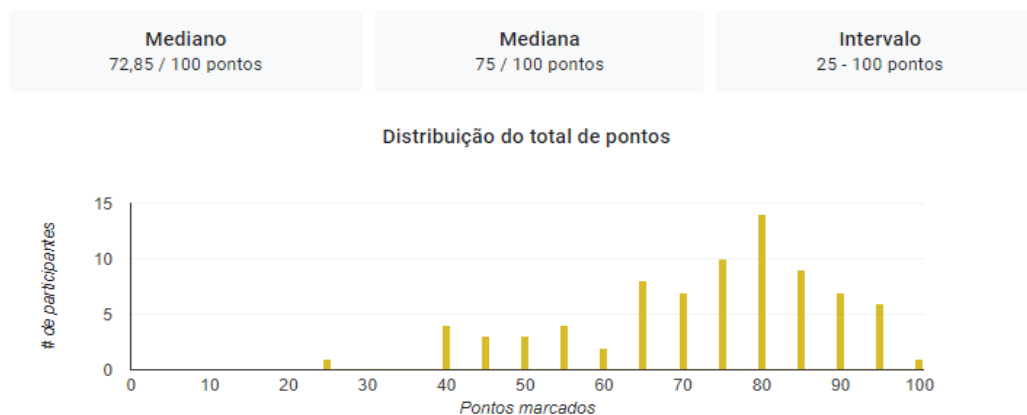
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de análises das respostas ao formulário, é possível inferir que a atividade da trilha virtual teve uma ótima adesão dos estudantes, contabilizando 79 respostas, sendo que a

maioria dos participantes teve o percentual excelente de acertos entre 65 e 90 pontos conforme a Figura 15. Um resultado surpreendente, pois, segundo a professora responsável pelas turmas, seria o primeiro contato dos alunos com a temática interações ecológicas com foco na polinização.

Figura 15: Gráfico com a média de acerto dos estudantes.

Informações



Fonte: Autores, 2022.

A partir da participação dos estudantes foi possível notar que tiveram dificuldades nos pontos de Compostagem, Paleontologia, Hidrologia e Jogo Educativo. No ponto de compostagem fez-se um questionamento acerca dos resíduos orgânicos, no entanto os educandos tiveram dificuldade em assimilar quais grupos de alimentos e seus resíduos podem ser usados como tal. Já no ponto de paleontologia, os participantes tiveram dificuldade em responder acerca da coevolução, selecionando demais alternativas, nas quais os insetos polinizadores coevoluem com as estruturas das plantas. No que se refere ao ponto de hidrologia, que trazia um vídeo bastante lúdico sobre as abelhas beberem água, os estudantes responderam outras alternativas, levando-se a constatar que talvez não tenham assistido ao vídeo. Por outro lado, no jogo educativo, acróstico, esperava-se que os educandos não tivessem dificuldades, visto que tratava-se de uma recapitulação e organização de palavras, nos levando a entender que alguns possam não ter assimilado bem o conteúdo ou não tenham prestado atenção, devido algum fator externo que tenha causado distrações, já que trata-se de um ambiente virtual; ou ainda possam estar manifestando uma dificuldade de interpretação de texto, pois a falta da prática de interpretação da leitura atrapalha não somente o aluno nas atividades escolares de Língua Portuguesa, mas todas as outras disciplinas, pois prejudica todo o processo de aprendizagem (SOUZA *et al*, 2020).

Nas questões pistas os alunos não apresentaram muita dificuldade, tornando assim eficaz o método de utilizá-las. Além disso, destacaram-se o ponto do Jardim das Exatas, Zoologia, Agrofloresta, PANCs e Meliponário, nos quais os alunos obtiveram um grande número de acertos.

Salienta-se também que durante a criação da trilha observou-se uma dificuldade em relacionar o tema escolhido a alguns pontos como, por exemplo, o de Compostagem tendo-se que relacionar o tema de maneira indireta com o ponto.

Ao analisar a trilha, notou-se a presença da interdisciplinaridade que visa amparar o processo de educação e transformar as práticas pedagógicas ao promover o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos (FORTUNATO; CONFORTIN, 2013). Pois nela foram inseridos charges, pequenos textos, vídeos, os quais motivam os alunos a treinar sua interpretação de texto, assim gerando uma interdisciplinaridade entre a área das Linguagens e das Ciências da Natureza, contextualizando o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados ficou evidente que a aplicação da trilha virtual obteve um resultado satisfatório, tanto para os alunos quanto para as professoras em formação. Notando-se que os alunos se sentiram mais seguros e norteados com o encontro na plataforma do *Google Meet* e com a apresentação do site contendo todas as informações da trilha. Assim, percebe-se também que os alunos conseguiram assimilar muito bem o conteúdo durante a resolução da trilha e, sobretudo, identificando quais pontos que não obtiveram uma aprendizagem tão significativa, podendo-se trabalhar e sanar esse déficit. Logo, a trilha também se mostra como um recurso diferenciado de avaliação, o qual pode ser implementado por professores em suas aulas, tornando o método avaliativo mais dinâmico e atrativo.

Além disso, a organização da trilha em forma de questões temáticas nos pontos interpretativos e questões pistas mostraram-se eficientes na aplicação, destacando-se a interdisciplinaridade que pode ser trabalhada com ela, ao motivar os alunos a praticarem mais a interpretação de texto e a resolução das questões, já que era agregado uma pontuação. Portanto, a aplicação de trilhas virtuais torna-se uma ótima alternativa para promover o ensino-aprendizado em espaços não-formais em tempos de pandemia e ser um destacável recurso para promover a interdisciplinaridade e Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS:

BACK, D.; Radetzke, S, F.; Günzel, E, R.; Wenzel, S, J. Educação em Espaços não Formais no Ensino de Ciências. **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2017.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. **Education Resources Information Center Higher Education Reports**, Washington, n.1, 1991. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

CESCHINI, M.da S. C. **Práticas de Estágio em Educação Não-Formal**: Edição Trilha Campus Verde. Disponível em: https://www.canva.com/design/DAEZJoylf9M/HLnJ1z_O8si9OgCyOhLvyw/view?website#2:o-site.

CHICKERING, A. W; GAMSON, Z. F. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. **Washington Center**, 1987. Disponível em: <http://www.lonestar.edu/multimedia/sevenprinciples.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

FORTUNATO, P, R.; CONFORTIN, R. Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica. **Revista de Educação do Cogeime**. n. 43. julho/dezembro 2013.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 50 Edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUIMARÃES, M.; VASCONCELLOS, N, M, M. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. **Educar em revista**. no.27 Curitiba Jan./June 2006.

JESUS, S, C.; LEONIDIO, C, U.; GOMES, R, J.; SOUZA, N, H.; SOUZA G, C.; SANTOS, C, V. REFLEXÕES SOBRE TÉCNICA E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL. **Synesis**, v. 10, n. 2, p. 168-180, ago/dez 2018, ISSN 1984-6754.

MARQUES, V, B, J.; FREITAS, D. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**. vol.43 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2017.

ROCHA, F.; BARBOSA, F. P.; ABESSA, D. M. S. Trilha ecológica como instrumento de Educação Ambiental: estudo de caso e proposta de adequação no Parque Estadual Xixová-Japuí (SP). **Revista Brasileira de Ecoturismo**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 478-497, 2010.

SOUZA, O, J.; SIQUEIRA, L, A.; ARAUJO, V, M.; SANTANA, M, R.; OLIVEIRA, R, S, P. Prática de interpretação da leitura: um estudo no 5º ano do ensino fundamental numa escola municipal de Roraima. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba. v. 6. n. 8. Ago. 2020. ISSN:2525-8761.

WOMMER, B., G., F; HOHEMBERGER, R; FAGUNDES, S., L; LORETO, S., L., E. Métodos ativos de aprendizagem: uma proposta de classificação e categorização. **Revista Cocar**. V.14 N.28, p.109-131, Jan./Abr./ 2020. ISSN: 2237-0315.

CAPÍTULO 30

AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Anair Silva Lins e Mello
Ana Hayane Gonçalves de Oliveira
Henrique César Amorim Machado
Liciane Maria da Silva
Milca Maria Cavalcanti de Paula
Vera Lúcia Araújo Silva

RESUMO

Os jogos e as brincadeiras vêm sendo objeto de estudo por profissionais da educação há algum tempo. Dessa forma, este artigo tem a intencionalidade de verificar quais as contribuições dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem de crianças de quatro anos que estão inseridas na educação infantil. A metodologia utilizada neste trabalho foi de caráter qualitativo, realizando uma pesquisa empírica onde a coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de jogos pedagógicas na turma do Pré-escolar I da Educação infantil no turno da manhã, na Escola Municipal Irmã Marie Armelle Falguières e no turno da tarde na Escola Municipal Capela de São Sebastião. Para reforçar a pesquisa foi realizada leituras de trabalhos específicos na área no Google Acadêmico e na biblioteca eletrônica Zlibrary. Com isso, a temática deste trabalho foi discutida com a fundamentação teórica das ideias de Kishimoto (2017, 2018), Piaget (2020), entre outros autores como também leituras da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Sendo assim, através dos estudos realizados pode-se concluir que os jogos e as brincadeiras são significativos para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos e Brincadeiras. Aprendizagem. Educação Infantil, BNCC

INTRODUÇÃO

As concepções sobre os jogos e brincadeiras foram mudando com o decorrer do tempo. Os jogos eram vistos como relaxamento e recreação. Com o passar do tempo, eles foram vistos como algo não-sério (KISHIMOTO, 2007, p.27). Contudo, no período do Renascimento a brincadeira passa a ser vista como uma conduta livre que facilita o estudo. Dessa forma, por atender as necessidades infantis, torna-se adequada para as aprendizagens dos conteúdos escolares.

Atualmente, os jogos e as brincadeiras ainda são vistos apenas como algo insignificante, um entretenimento, diversão ou uma forma de lazer para as crianças. Porém, é necessário observar que eles vão muito além disso. Eles fazem parte do cotidiano das crianças e, com isso, elas conseguem com materiais simples criar, recriar e imaginar um mundo de possibilidades. Por isso, os jogos e as brincadeiras realizadas por elas são as formas que elas têm de conhecer

o mundo, adquirir conhecimento, participar, explorar o ambiente, conhecer as relações sociais, e experimentar diversas emoções.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) apresenta o brincar de duas maneiras, como eixo estruturante das práticas pedagógicas e como direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Isso significa que a brincadeira é centro e essência, pois é uma experiência em que as crianças podem construir e apreender conhecimentos através das ações e interações com as outras crianças e com os adultos possibilitando a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização.

Diante deste cenário, esta investigação pretende responder a seguinte questão: Quais as contribuições dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem de crianças na educação infantil? Visto que os jogos e brincadeiras fazem parte do cotidiano da criança e, também, do desenvolvimento humano, este estudo tem a intencionalidade de verificar quais as contribuições dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem de crianças de quatro anos da educação infantil. Para isso, pretendemos primeiro promover o resgate histórico dos jogos e brincadeiras, no segundo momento reconhecer a concepção dos jogos e brincadeiras e, por último, vamos avaliar como os jogos e brincadeiras contribuem para a aprendizagem das crianças na educação infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE JOGOS E BRINCADEIRAS

Os jogos e as brincadeiras vêm sendo objeto de estudo por profissionais da educação há algum tempo e percebemos que esse tema continua sendo importante nos dias atuais. Segundo Kishimoto (2017, p. 38) e a BNCC o brincar é um direito da criança, sendo assim, deve ser vivenciado no seu cotidiano. Nesse sentido, (SILVA, 2019, p. 22) salienta que “a criança é um sujeito histórico que participa, constrói, forma e transforma a sociedade em que vive.”. Portanto, a criança é compreendida como protagonista na construção do seu conhecimento.

Jogos e brincadeiras: Antecedentes históricos

As concepções sobre os jogos e brincadeiras foram mudando com o decorrer do tempo. Segundo Kishimoto (2017), na Antiguidade Greco-Romana, o jogo era visto como recreação, como uma forma de relaxamento para as atividades que exigiam esforço físico e mental. Porém, na Idade Média, passou a ser visto como algo não tão sério e importante para a criança. A partir do Cristianismo o interesse pelo jogo diminuiu, pois nessa época a educação era disciplinadora e aos alunos só restava a memorização e a obediência.

A brincadeira passa a ser vista como uma ação livre que propicia o desenvolvimento da inteligência e a mesma se torna facilitadora do estudo no período do Renascimento até o

Romantismo. De acordo com Kishimoto (2018), a partir do século XX com o crescimento da rede de ensino infantil e com a discussão sobre as relações entre o jogo e a educação é que começou a expansão dos jogos na área da educação. Dessa forma, a partir do século XVI, o jogo educativo surge como recurso auxiliar de ensino e conquista um espaço na educação infantil.

Nesse sentido, segundo Kishimoto (2018), o jogo é considerado educativo quando mantém um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa. A primeira refere-se à diversão e ao prazer proporcionado pelo jogo, enquanto a segunda função refere-se ao ensinamento favorecido por ele. Dentro desta perspectiva, a partir do jogo educativo a criança irá aprender brincando.

Jogos e brincadeiras: vendo concepções

Ao pesquisar o significado da palavra jogo no dicionário online Michaelis (2021, n.p.), é possível encontrar o jogo como “exercício de crianças em que elas demonstram sua habilidade, destreza ou astúcia.”. O jogo, também, é visto como uma atividade recreativa que tem o objetivo de entreter e divertir, sendo assim, entendido como sinônimo de brincadeira e entretenimento.

Contudo, segundo Kishimoto (2017), definir o jogo não é tarefa fácil devido a diversidade de situações que são consideradas como jogo. A autora destaca algumas concepções de jogo como, por exemplo, os jogos políticos, que se utilizam da estratégia; brincar de mamãe e filhinha, em que a criança faz uso da imaginação para recriar a realidade; o xadrez que é um jogo formado por regras, entre outros que são extremamente salutares para o desenvolvimento da criança e sua compressão de mundo.

Portanto, apesar de terem a mesma denominação, esses jogos possuem características diferentes. Dessa maneira, para evitar essa incerteza sobre o conceito de jogo (KISHIMOTO, 2018, p.7), afirma que a palavra jogo deve ser usada "para designar tanto o objeto como as regras do jogo da criança."

Para o autor construtivista Jean Piaget (2020), o sujeito possui papel ativo na construção da sua aprendizagem. Dessa forma, o conhecimento só passa a existir a partir do momento em que o sujeito interage com os estímulos e dá seu próprio significado a esses estímulos. Sendo assim, os jogos estão intimamente relacionados à construção da inteligência. Ele destaca dois processos que permitem conhecer o mundo: a assimilação e a acomodação. Segundo Piaget (2020) na assimilação, a criança compreende algo novo com base no conhecimento que ela já

possui. Já na acomodação, a criança modifica os seus conhecimentos prévios para que as novas informações sejam compreendidas. Portanto, o jogo é identificado pela assimilação antes da adaptação.

Sendo assim, Piaget (2020) destaca três tipos de jogos de acordo com as fases de desenvolvimento: jogos de exercício sensório-motor, que vai do nascimento até o aparecimento da linguagem; jogo simbólico que é o jogo onde predomina o faz de conta, o uso da imaginação e que compreende o período entre 2 a 6 anos; jogo de regras que se desenvolve dos 7 aos 12 anos.

Na visão de Cardoso (2020, p.35), “o jogo é o lúdico em ação”. Nesse sentido, podemos compreender que o jogo é uma ação, mas devemos tomar cuidado, pois nem toda ação é jogo. Kishimoto (2017), salienta que a definição do jogo vai depender do contexto social em que está inserido, ou seja, depende do significado atribuído por determinado lugar ou época. Por exemplo, o arco e flecha, atualmente é visto como brinquedo e um jogo, porém nas tribos indígenas representam objetos utilizados para a caça e a pesca.

O significado de brincadeira de acordo com o dicionário online Michaelis (2021, p.47) “Ato ou efeito de brincar; Divertimento, em particular entre crianças; brinco, entretenimento, recreação, recreio.” A brincadeira é uma atividade que tanto pode ser coletiva quanto individual. Ela é estruturada, utiliza o lúdico e pode ter regras que não são preestabelecidas. Isso significa que a criança pode criar e modificar as regras do jeito que ela desejar, aumentando ou diminuindo e, também, incluindo novos membros na brincadeira. Dessa forma, percebe-se que a brincadeira tem uma liberdade de ação muito importante e significativa na vida dos indivíduos.

Sendo assim, Kishimoto (2017, p. 27) diz que a brincadeira é o lúdico em ação. Kishimoto (2018) também salienta que a brincadeira é entendida como a descrição de uma conduta estruturada com regras simples que podem ser modificadas ou inventadas pelas crianças. Dessa maneira, a brincadeira dá mais autonomia para as crianças, pois é uma atividade livre e espontânea. Além disso, a brincadeira possibilita que as crianças façam o uso da imaginação, onde elas podem dar um novo sentido a um determinado objeto, por exemplo, um cabo de vassoura pode virar um cavalo, uma caixa de papelão pode virar um carro ou um navio e assim por diante.

Avaliando como os jogos e brincadeiras contribuem na aprendizagem da educação infantil

As pessoas, muitas vezes, intuem que a atividade de brincar está apenas associada ao entretenimento, à diversão, ao lúdico, porém a atividade de brincar é a atividade de cognição mais importante da criança que está em desenvolvimento. Então, o brincar serve para entreter, mas, também, é onde a criança vai desenvolver o seu processo de aprendizagem. Portanto, pode-se concluir que a brincadeira possui dois papéis fundamentais no desenvolvimento da criança, o primeiro é entreter que está ligado ao lúdico, e o segundo é estimular a aprendizagem.

Desta forma, os jogos e as brincadeiras vão possibilitar o desenvolvimento integral da criança. Pois a partir do brincar a criança vai explorar, conhecer a si mesma, participar de atividades, expressar-se e conviver com outras crianças e com o mundo ao seu redor de maneira dinâmica e prazerosa. Esses fatores, englobam os aspectos cognitivo, social, emocional, afetivo e psicomotor. Como salienta Silva:

O jogo possibilita às crianças o seu crescimento e desenvolvimento de forma integral, ou seja, no plano cognitivo, físico, emocional e social. Por que através dos jogos e brincadeiras os educandos assimilam conhecimentos e interagem com outras crianças, assim como, com o meio em que vive. (SILVA, 2019, p. 23).

Por isso o brincar livre deve ser garantido à criança para que esta manifeste a criatividade que essa ação proporciona. A criança consegue com materiais simples criar, recriar e imaginar um mundo de possibilidades. Portanto, é preciso compreender que a brincadeira realizada pela criança é a forma que ela tem de conhecer o mundo, adquirir conhecimento, participar, explorar o ambiente, conhecer as relações sociais, e experimentar diversas emoções. Além disso, é necessário que a brincadeira tenha um espaço garantido na rotina da criança, pois o brincar estimula a criança a se expressar.

Sendo assim, é importante considerar o brincar como uma atividade do cotidiano e da linguagem da criança e, também, refletir como potencializar e favorecer situações para que a criança tenha a livre iniciativa de desempenhar um papel ativo em ambientes estimulantes que possam fazer com que ela construa significados sobre ela mesma, os outros e o mundo que a cerca, sempre equilibrada com a intencionalidade educativa.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho foi de caráter qualitativo com leituras realizadas no Google Acadêmico e em artigos da biblioteca eletrônica Zlibrary. O estudo buscou embasar o referencial teórico com leituras de materiais já publicados com enfoque na temática. Após

leitura foi realizada a pesquisa de campo e a coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de jogos pedagógicos observando o comportamento da criança no momento do ato de jogar e brincar. Os jogos pedagógicos aplicados foram: Amarelinha, Bandeirinha Numérica, Boliche, Caixa Surpresa, Pescaria das Vogais e Tapete das Pegadas.

Foi realizada a aplicação de jogos pedagógicos em duas turmas do Pré-escolar I de duas escolas municipais da cidade de Goiana, estado de Pernambuco. A aplicação dos jogos pedagógicos na Escola Municipal Capela de São Sebastião aconteceu nos dias 26 e 27 de outubro de 2021, no horário da tarde e nos dias 04 e 08 de novembro de 2021, no horário da manhã na Escola Municipal Irmã Marie Armelle Falguières.

No dia 26 de outubro de 2021, terça-feira, na Escola Municipal Capela de São Sebastião, estavam presentes 8 crianças na sala, sendo 6 meninas e 2 meninos. No dia 04 de novembro de 2021, quinta-feira, na Escola Municipal Irmã Marie Armelle Falguières, na sala de aula estavam 9 crianças presentes, sendo 6 meninos e 3 meninas. Os jogos aplicados foram: Amarelinha, Tapete das Pegadas e o Boliche.

Diante do jogo Amarelinha foi solicitado que as crianças contassem os números e pulassem, quando chegassem ao final, elas deveriam voltar ao começo. Esse jogo tem o objetivo de estimular a criança a demonstrar o controle do uso de seu corpo ao realizar os movimentos de pular com um e dois pés e se equilibrar. Além disso, contribuir para o desenvolvimento e reconhecimento da sequência numérica.

No jogo Tapete das Pegadas, foi solicitado que as crianças pulassem nas pegadas seguindo as direções dos pés. Além disso, ao pular as crianças deviam dizer a cor das pegadas. Esse jogo tem o objetivo de trabalhar a coordenação motora ampla, concentração, equilíbrio e noção espacial direita, esquerda e frente e reconhecimentos das cores.

Diante do Jogo Boliche foi solicitado que as crianças jogassem a bola para tentar derrubar as garrafas pet numeradas que formavam os pinos de boliche. Ao derrubar as garrafas, as crianças deveriam contar quantas garrafas elas derrubaram e, em seguida, identificar o numeral correspondente à quantidade derrubada. Esse jogo tem o objetivo de estimular a percepção visual, a coordenação motora, a contagem numérica e a linguagem oral.

No dia 27 de outubro de 2021, quarta-feira, na sala do Pré-escolar I da Escola Municipal Capela de São Sebastião, tinha um total de 6 crianças, sendo 4 meninos e 2 meninas. No dia 08 de novembro de 2021, segunda-feira, na Escola Municipal Irmã Marie Armelle Falguières

havia 8 crianças, sendo 6 meninos e 2 meninas. Os jogos aplicados foram Pescaria das Vogais, Bandeirinha Numérica e Caixa Surpresa.

Diante do jogo Pescaria das Vogais, foi solicitado que as crianças pegassem o dado e jogassem no chão, quando o dado caísse a criança deveria identificar a vogal. Em seguida, a criança deveria procurar o peixe que tem a vogal correspondente ao dado na caixa da pescaria. Quando a criança achasse o peixe com a vogal ela deveria falar qual o objeto ou a fruta que começa com a vogal indicada. O objetivo deste jogo é possibilitar o desenvolvimento da linguagem oral; desenvolver a coordenação viso-motora, coordenação motora, concentração e a interação através da brincadeira. Além disso, reconhecer e identificar as vogais.

No jogo da Bandeirinha Numérica, explicamos o objetivo do jogo para as crianças e solicitamos que elas falassem a sequência numérica presente no jogo e, ao pegar as bandeirinhas, contassem a quantidade correspondente a cada numeral. Este jogo tem o objetivo de relacionar números às suas respectivas quantidades.

No jogo da Caixa Surpresa, foi solicitado que cada criança, na sua vez, deveria colocar a mão dentro da caixa, pegar um objeto e, sem tirar a mão, ela deveria adivinhar qual era o mesmo. Em seguida, teria que mostrar o objeto aos colegas para ver se a hipótese dela estava correta. Esse jogo tem o objetivo de despertar habilidades de concentração, percepção de detalhes, texturas, formas e expressar-se com coerência. Além disso, estimular o sentido do tato.

ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS CONSTATADOS

Através deste estudo, que teve como uma de suas bases teóricas a obra de Kishimoto (2017), que afirma que as concepções sobre os jogos e brincadeiras foram mudando com o decorrer do tempo, e passaram a ser percebidas como relaxamento e recreação, algo não-sério até chegar na concepção de conduta livre que vai ser facilitadora do estudo, constatou-se a utilidade dos jogos no processo de aprendizagem das crianças da educação infantil.

Além disso, concordamos com Silva (2019) que destaca os jogos e brincadeiras como possibilidade para o desenvolvimento integral da criança, de acordo com os aspectos cognitivo, social, emocional afetivo e psicomotor. Sendo assim, observamos nos jogos aplicados que eles contribuíram para a aprendizagem das crianças envolvidas, com idade de quatro anos que estão na educação infantil. Notou-se que através da interação com seus pares e com os jogos e brincadeiras apresentados houve uma boa interação e participação das crianças. Dessa forma, entende-se que os jogos e as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Diante do jogo Amarelinha, na Escola Municipal Capela de São Sebastião, observamos que algumas crianças conseguiram identificar os números presentes no jogo e outras não. Da mesma forma, algumas não conseguiram pular a amarelinha, por não conseguirem se equilibrar. Já na Escola Municipal Irmã Marie Armelle Falguières, a maioria das crianças conseguiram pular a amarelinha corretamente, menos uma criança por conta da timidez por ser aluno novato. Também, vimos que duas apresentaram dificuldade na hora de reconhecer a sequência numérica. As crianças incentivaram os colegas batendo palmas e chamando o nome da criança que estava pulando. Nas duas turmas, percebemos que as crianças entenderam que cada uma deveria esperar a sua vez para jogar e brincar, desenvolvendo, assim, a empatia, e compreendendo as regras do jogo.

Com relação ao jogo Tapete das Pegadas, na Escola Municipal Capela de São Sebastião, analisamos que a maioria das crianças conseguiram identificar as cores das pegadas, enquanto outras não. Na Escola Municipal Irmã Marie Armelle Falguières, as crianças ficaram muito curiosas ao ver o jogo. Também, analisamos que todas as crianças conseguiram identificar as cores das pegadas e umas incentivaram as outras no jogo. Percebemos que as crianças das duas escolas conseguiram alcançar o objetivo do jogo.

Ao aplicarmos o jogo Boliche Na Escola Municipal Capela de São Sebastião, vimos que todas as crianças conseguiram fazer a contagem das garrafas derrubadas, porém, vimos que a maioria das crianças conseguiram identificar o numeral correspondente a quantidade, enquanto outras não. Na Escola Municipal Irmã Marie Armelle Falguières, analisamos que todas as crianças conseguiram fazer a contagem das garrafas derrubadas. Além do mais, percebemos que elas também faziam a contagem das garrafas que permaneciam em pé.

Durante a aplicação do jogo Pescaria das Vogais na Escola Municipal Capela de São Sebastião, percebemos que a maioria acertou as vogais. Além disso, percebemos que algumas crianças não conseguiram fazer a relação da vogal com um objeto ou fruta sem a ajuda dos colegas. Esse comportamento das crianças em receberem ajuda dos colegas e conseguirem concluir a tarefa ilustra a teoria de Lev Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Kishimoto (2018), a teoria de Vygotsky sobre a ZDP, trata da distância do que a criança já sabe e do aprendizado que a criança tem potencial para aprender com a ajuda do adulto ou de seus pares.

Na Escola Municipal Irmã Marie Armelle Falguières, sete crianças participaram do jogo Pescaria das Vogais e uma não participou porque ela não estava se sentindo bem, pois essa

criança tem autismo. Das crianças que participaram, percebemos que elas gostaram bastante do jogo e conseguiram identificar as vogais e as palavras. Contudo, uma criança teve dificuldade de identificar a vogal e percebemos que essa criança sempre esperava a nossa ajuda. Conversamos com a professora da sala e ela nos falou que essa criança não desenvolveu a autonomia e não tem independência para realizar as atividades, pois ela passou muito tempo em casa e não participava das atividades online.

Na aplicação do jogo da Bandeirinha Numérica, na Escola Municipal Capela de São Sebastião, todas as crianças participaram do jogo e conseguiram identificar a sequência numérica de 0 a 5, mas duas crianças tiveram dificuldade em contar a quantidade de bandeirinhas. Na Escola Municipal Irmã Marie Armelle Falguières, todas as crianças conseguiram identificar a sequência numérica de 0 a 10 e realizaram a contagem. Algumas crianças estavam mais tímidas do que as outras, mas isso não interferiu no alcance do objetivo do jogo.

Antes mesmo de explicarmos o objetivo do jogo da Caixa Surpresa para as crianças percebemos que elas estavam muito animadas e curiosas para começar a jogar e brincar. Em ambas as escolas, todas as crianças participaram e ficaram muito animadas para descobrir o que tinha dentro da caixa. Além do mais, as crianças conseguiram perceber os detalhes das características dos objetos para poder identificá-los.

A partir das observações, percebemos que nas duas escolas as crianças apresentaram maior preferência pelo jogo da Caixa Surpresa por esse jogo instigar a curiosidade delas. Na Escola Municipal Capela de São Sebastião, as crianças apresentaram maior preferência pelos jogos do Tapete das Pegadas e pelo Boliche do que pela Amarelinha. A amarelinha não foi interessante para as crianças dessa escola porque elas tinham dificuldade de se equilibrar em um pé só. No final, observamos que as crianças ficaram muito animadas ao brincar e jogar com todos os jogos, percebemos também que eles foram significativos para a aprendizagem delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das vivências com as crianças nas escolas, foi possível refletir sobre as contribuições dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento dos alunos da educação infantil com a faixa etária de quatro anos. Através das leituras na bibliografia citada compreendemos que os jogos e as brincadeiras são significativos para a aprendizagem e podem contribuir de maneira positiva para o desenvolvimento integral do aluno, preparando-o de uma melhor forma para a vida adulta. Concluimos, então, que os jogos e brincadeiras proporcionam às crianças da

educação infantil amplas possibilidades de interação, autoexpressão, autoconhecimento, exploração e conhecimento do mundo ao seu redor.

Com isso, a pesquisa de campo teve sua confirmação comprovando que os jogos e as brincadeiras tiveram um papel fundamental no aprendizado das crianças conforme as bases teóricas pesquisadas. Esta metodologia e procedimentos demonstraram ser bastante eficiente para verificar quais as contribuições dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem de crianças de quatro anos da educação infantil.

Por meio da prática, concluímos que através dos jogos pedagógicos as crianças conseguiram aprender brincando, se divertindo e assimilando melhor o conteúdo proposto. Para tanto sugerimos o uso de jogos e brincadeiras no espaço escolar de forma comprometida e dentro de um planejamento pedagógico refletido e bem elaborado.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 25 de set. de 2021.

CARDOSO, Lilian Bárbara Cavalcanti et al. Contextualização e conceituação do jogo, brincadeira e brinquedos - contribuições da ludicidade para o desenvolvimento humano. In: VII Congresso Nacional de Educação, 2020, Maceió. Editora Realize: 2020, p. 1 - 11. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68217>. Acesso: 28 de maio de 2021.

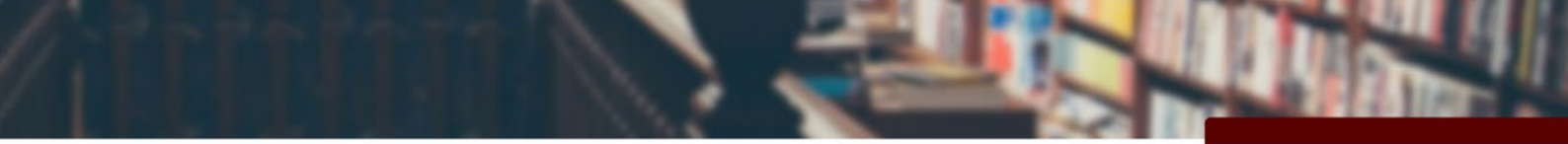
KISHIMOTO, T. M. O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

KISHIMITO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMITO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2017. cap. 1, p. 15 – 54. Disponível em: <https://pt.br1lib.org/book/5542346/b5ff10>. Acesso em: 17 de mar. de 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. Ed. Revista. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

BRINCADEIRA. In: MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, c2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/brincadeira/>. Acesso em: 04 de nov. 2021.

JOGO. In: MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, c2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/jogo/>. Acesso em: 04 de nov. 2021.



PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4º ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

SILVA, Maria de Fátima Pereira da. A importância dos jogos e das brincadeiras na educação infantil. 2019. Disponível em:
<http://umbu.uft.edu.br/bitstream/11612/1654/1/Maria%20de%20F%C3%A1tima%20Silva%20-%20TCC%20Pedagogia.pdf>. Acesso em: 10 de abr. de 2021.

CAPÍTULO 31

A COMPREENSÃO SOCIAL TRANSFORMADORA NO CONTEXTO DO MEIO AMBIENTE

Moacir Pereira
Andressa Luzia Coelho
Carla Rayane dos Santos
Mileny Carmo Garcia
Renata Planello Juliani

RESUMO

Há muito tempo as perturbações no meio ambiente físico e a exploração quase ilimitada dos diversos recursos naturais são as consequências visíveis de modelos industriais, econômicos e sociais contrários ao bem comum, adotados desde o início da Revolução Industrial. A sociedade, de modo geral, e a má distribuição de renda entre as diferentes camadas sociais humanas e nações da população mundial que vivem numa situação de pobreza geram uma perversidade com os mais vulneráveis. Sem dúvida, nota-se, ainda, diversos outros sintomas desses modelos como sistemas políticos dissociados das necessidades implícitas da sociedade, disseminação de valores contrários ao bem comum e à valorização do ser humano (como o consumismo desenfreado). Tais modelos são aspectos que precisam ser revisados urgentemente. A consequência deste estado de agressão à vida e à dignidade humana leva a uma questão que precisa ser enfrentada: quando seremos capazes de mudar o modelo dominante no universo empresarial, de crescimento ilimitado, que causa fortes impactos destrutivos ao meio ambiente? O modelo atual, do crescimento a qualquer custo, e as limitações dos recursos naturais e dos ecossistemas permite uma reflexão: o enriquecimento de uma parte leva ao empobrecimento de outra (a sociedade em geral). Ou seja, crescemos não só em quantidade, mas em voracidade de consumo, e a demanda por recursos naturais nesse modelo de desenvolvimento cresce exponencialmente. Diante disso, a preocupação com a qualidade de vida da população começa a incomodar diversos países “mundo afora”, provocando ações em nível mundial com o propósito de debater a preservação do meio ambiente. Um dos primeiros Encontros ocorrido foi o do Clube de Roma, em 1968, indicando a necessidade de crescimento diferenciado e qualitativo – um reajuste do crescimento em escala mundial na busca do equilíbrio e da recuperação progressiva dos mais necessitados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental, Meio Ambiente, Sustentabilidade, Ciclo de Vida.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual depende de forma direta dos recursos ambientais disponíveis em todo o planeta. Portanto, a preservação do meio ambiente se torna um dos pontos basilares da sustentabilidade.

Este trabalho tem como ponto central a busca de subsídios para ligar a preservação do meio ambiente à constituição de uma sociedade sustentável, compondo uma das dimensões do chamado “tripé da sustentabilidade”.

A partir do que se denomina Primeira Revolução Industrial, a exploração dos recursos ambientais passou ser tratado um problema/preocupação para a humanidade, gerando desde então uma crise que infelizmente só se alastrou.

Ultimamente, a busca pelo desenvolvimento acelerado tornou-se um propósito para diversos países, principalmente os chamados subdesenvolvidos. Entretanto, essa busca pelo desenvolvimento e melhoria da sociedade em cada país, implicou em todas as camadas da sociedade, e atualmente se apresenta como um convite à reflexão no que tange à possibilidade de realização e sustentabilidade, sem provocar mais degradação do que suporta os limites da natureza – se é que seja possível.

A sustentabilidade ambiental está intimamente relacionada a harmonização dos aspectos que a envolvem: social, econômico e ambiental.

Diante dessa preocupação, já de longa data, serão mostrados neste capítulo alguns conceitos de Sustentabilidade, Logística Reversa, Reciclagem de Materiais e Ações que estão sendo realizadas no sentido de, se não eliminar, mitigar as necessidades mais prementes de uma parte da sociedade na busca por alimentos e meios de sobrevivência.

SUSTENTABILIDADE

Para Silveira (2011) o conceito de Sustentabilidade envolve uma abrangência na qual são integradas as dimensões ambiental, social e econômica, formando o que se conhece como “tripé da sustentabilidade” ou o “*triple bottom line*”.

O equilíbrio dos aspectos ambiental, social e econômico é o fundamento para a efetivação do alcance necessário do modelo de desenvolvimento sustentável.

Isso ocorre porque a sustentabilidade com enfoque no *triple bottom line* é, no sentido socioeconômico, o estado que proporciona ganhos sistêmicos a médio e longo prazos, devido a melhores condições para o uso racional dos recursos naturais, a minimização dos impactos ambientais e o desenvolvimento humano.

Segundo Bowersox *et al.* (2014) sustentabilidade é um conceito que diz respeito ao desenvolvimento que é formado por um conjunto de ideias, estratégias e ações entendidas como ecologicamente corretas, economicamente viáveis e socialmente justas.

Portanto, a sustentabilidade ambiental compreende a manutenção do meio ambiente, no sentido de assegurar a harmonia entre a qualidade de vida e os ecossistemas relacionados com as pessoas.

Isso envolve o cuidado com as águas, ao proporcionar a separação de resíduos – sólidos, orgânicos e recicláveis, visando mitigar desastres ecológicos.

O conceito de sustentabilidade, de acordo com Pereira *et al.* (2019) é uma tentativa na busca do desenvolvimento que atenda as necessidades do presente, preservando a capacidade das próximas gerações de viver num ambiente saudável, de crescimento e de amparo aos mais necessitados.

Para Bowersox *et al.* (2014) é importante a percepção da articulação cuidadosa no equilíbrio de equidade e pessoas, proporcionando uma estrutura prática para examinar os desafios e implicações de sustentabilidade do ecossistema envolvido, sejam bens ou serviços.

Assim, é importante a abordagem no exame de alguns agentes:

a) Contexto ambiental: a implicação no meio ambiente envolve todas as coisas com vida e sem vida existentes na natureza, que afetam ecossistemas existentes e a vida dos seres humanos, de acordo com a região em que estão localizados. Para a Organização das Nações Unidas (ONU, 2010), o meio ambiente é o conjunto de elementos físicos, químicos, biológicos e sociais que podem causar efeitos diretos ou indiretos sobre os seres vivos, principalmente os humanos. Deve-se entender como o conjunto de unidades ecológicas que funcionam como um sistema natural composto por toda a vegetação, animais, micro-organismos, solo, rochas, atmosfera. Nele estão envolvidos todos os recursos naturais, como a água, o ar, o solo, e os fenômenos climáticos.

b) Contexto Social: a dimensão social da sustentabilidade, de acordo com Bowersox *et al.* (2014) abrange questões relativas à responsabilidade social de sua organização, envolvendo todo seu quadro de recursos humanos. A questão social está inserida em qualquer organização, seja produtora de bens, ou de serviços, nas considerações econômicas, sociais e ambientais.

É possível entender a dimensão social da sustentabilidade em três partes distintas nas organizações: relação com os funcionários, envolvimento com a comunidade e práticas de gestão justas e transparentes.

c) Contexto Econômico: a dimensão econômica da sustentabilidade ocorre no esforço para reduzir o custo total de uma cadeia produtiva de bens e serviços, indicando ainda que o descarte adequado de resíduos pode gerar renda, ou seja, é possível obter resultado econômico com o

retorno de material após sua utilização ou ao final de sua vida útil (logística reversa). A cadeia de valor, atualmente, e principalmente nesse período que estamos vivendo desde março/2020 (pandemia, isolamento social), não se limita à venda de um produto ao cliente/consumidor final, na medida em que haja entendimento que o bem ao final de sua vida útil deve retornar ao processo produtivo de alguma forma por meio da reciclagem de material através da logística reversa.

LOGÍSTICA REVERSA

Com as alterações climáticas, avanços tecnológicos e mudanças comportamentais das pessoas, praticamente a partir da década de 1970, iniciou-se os primeiros estudos a respeito de uma produção mais limpa nas empresas; sentiu-se a necessidade de rever a forma como são extraídos e consumidos os recursos naturais.

O governo brasileiro, numa atitude corajosa e altiva, promulgou, em 02 de Agosto de 2010, a Lei nº 12.305, da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), instituindo no país uma gestão integrada com o gerenciamento de resíduos, responsabilizando os geradores, os consumidores e o Poder Público e utilizando a logística reversa como principal instrumento.

As organizações, a partir de então, passaram a investir na logística reversa, não só em função da lei, mas também por perceberem que a boa gestão, aliada a esse conjunto de ações e procedimentos, gera, além de redução nos impactos ambientais e econômicos, uma melhor imagem corporativa no mercado.

Segundo Leite (2003) pode-se definir logística reversa como um processo de inserção de manufatura a montante da cadeia produtiva, no sentido inverso ao do processo produtivo. Um dos propósitos para o uso desse método é suprir as necessidades de preservação ambiental e reduzir o impacto no meio ambiente, adequando o produto aos padrões atuais da Avaliação do Ciclo de Vida (ACV), qual seja, reciclar todo o material que compõe um produto, na medida do possível.

Para Mourad (2002), é importante conhecer o ciclo de vida de um produto, para o desenvolvimento do conceito de sustentabilidade. Ainda de acordo com a autora, “o ciclo de vida inicia-se quando os recursos para sua fabricação são removidos de sua origem, a natureza – o berço, e finaliza-se quando o material retorna para a terra, o túmulo”.

A Avaliação do Ciclo de Vida (ACV) é uma técnica normatizada pela NBR ISO 14040, a qual contabiliza recursos utilizados e emissões geradas e avalia os impactos ambientais potenciais.

Coltro (2002) comenta que a ACV constitui uma ferramenta que trata objetivamente de questões ambientais, como gerenciamento de recursos naturais, identificação dos pontos críticos de determinado processo/produto, desenvolvimento e oferta de novos serviços e produtos e otimização de sistemas de reciclagem para os diversos materiais.

Assim, é possível comentar que a utilização dos recursos naturais deve ser realizada com base em critérios definidos e sem desperdícios.

O conhecimento dos cuidados com o meio ambiente é de tal importância que há na legislação brasileira a Lei nº 9605, de 12 de fevereiro de 1998, conhecida como Lei de Crimes Ambientais, a qual responsabiliza qualquer pessoa, física ou jurídica, por ações danosas ao meio ambiente.

Dessa forma, a logística reversa torna-se uma ação para controle do produto pós-venda e pós-consumo, com vista para agregar valor aos materiais reciclados, impedindo que sejam descartados de forma inadequada.

Salienta-se, ainda, que o processo de logística reversa inclui planejar, implementar e controlar de modo eficiente o fluxo de materiais, estoque em trânsito, produtos acabados e informações pertinentes.

RECICLAGEM DE MATERIAIS

Todos os processos nos quais o ser humano atua geram resíduo, desde um processo metabólico até um processo de produção industrial. Enfim, a produção de lixo (resíduos) é inevitável. Mas será que produzimos lixo?

De acordo com Gonçalves (2003) a palavra lixo tem origem no latim *lix*, que significa a) a lixívia ou cinza, de uma época em que a maior parte dos resíduos de cozinha era formada por cinzas e restos de lenha carbonizada dos fornos e fogões; b) *lixare* (polir, desbastar); lixo seria então a sujeira, os restos, o supérfluo que a lixa retira dos materiais.

De forma geral, o lixo está associado a tudo aquilo que não presta e precisa ser afastado. Porém, ainda de acordo com a mesma autora, o que se considera lixo é constituído por uma parcela de 40% de materiais recicláveis, portanto, lixo já não é mais aquilo que não presta.

Entretanto, nos resíduos que são gerados há valores a serem resgatados por meio do não desperdício, da separação na fonte e do fomento à cadeia produtiva da reciclagem. Também há valores imateriais nos resíduos, quando desperdiçamos água, por exemplo, considerando que os recursos naturais são finitos.

Há, então, a necessidade de uma transformação, de um trabalho que vise despertar a responsabilidade individual sobre “produção de resíduos” na sociedade.

De acordo com Gonçalves (2003) é importante que a reciclagem seja o que se denomina ecológica. Entendem-se como tal os aspectos ambientais, sociais e econômicos, pois assim há uma combinação de conhecimento lógico e sentimento ético. Segundo o autor, sob o ponto de vista de integração ambiental, social e econômico, o único tratamento para resíduos realmente sustentável é a separação na fonte. Recicláveis são todos aqueles resíduos que têm destinação alternativa ao lixão ou aterro sanitário, ao sistema não seletivo de coleta de lixo municipal.

No geral, seja nos grandes centros, seja nas cidades médias e pequenas, a alternativa pode e talvez deva ser as cooperativas de catadores ou de coleta seletiva.

De acordo com Gonçalves (2003) a primeira experiência de coleta seletiva de resíduos realizada no Brasil foi implantada na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, em 1985. O sistema de coleta seletiva diferiu dos demais, dado a ênfase sobre a descentralização e o caráter comunitário. Essa abordagem promove maior aderência às peculiaridades locais e melhor qualidade no trabalho realizado.

Ainda de acordo com Gonçalves (2003) existem vários tipos de organizações autogestionárias, ou seja, é a gerência de uma empresa pelos próprios trabalhadores, que se fazem representar por uma direção e por um conselho de gestão.

Uma cooperativa de coleta seletiva é uma organização autogestionária que funciona como uma central de beneficiamento primário de materiais recicláveis. A cooperativa coleta o material separado na fonte: nas casas, nos bairros, nos edifícios, nos condomínios residenciais e empresas; portanto, o negócio da cooperativa é coletar, beneficiar e comercializar materiais recicláveis.

A primeira cooperativa formada por catadores que se tem registro no Brasil é a Cooperativa dos Catadores de Papel, Aparas e Materiais Reaproveitáveis – Coopamare, (www.mtecbo.gov.br) fundada em 1989 no município de São Paulo, primeiramente como associação, depois formalizada como cooperativa.

A Coopamare também é reconhecida como a primeira cooperativa a integrar um programa de gestão compartilhada dos resíduos sólidos, instituído pela prefeitura municipal da capital paulista no início dos anos 1990. Ela contou inicialmente com vinte catadores associados, e seu início se deu a partir de projetos de apoio aos moradores de rua realizados pela Organização de Auxílio Fraternal (OAF).

AÇÕES TRANSFORMADORAS NO CONTEXTO DO MEIO AMBIENTE

Os resíduos que são descartados pela população é um dos grandes desafios na atualidade e tem equivalência em gravidade com outros problemas de solução complexa, como a escassez de água potável, o desmatamento, a emissão de gases de efeito estufa, entre outros.

Entretanto, o agravante é que muitas pessoas consideram o lixo um assunto para o governo (em qualquer esfera), para a indústria em geral e órgãos relacionados, e que cabe a esses agentes a busca de soluções para o problema.

Mas o que chama atenção é que justamente o agente que muitos acreditam que nada faz, é o que tem tomado ações no sentido de poder “garantir” alguma segurança ou indicar o que deve ou pode ser feito para mitigar ou reduzir o problema do lixo.

O governo, por meio do poder legislativo, nas esferas federal, estadual e municipal têm emitido sinais (leis, decretos) que auxiliam e promovem alguma perspectiva para indicar, proteger e salvaguardar as pessoas que, infelizmente, vivem do resultado da coleta dos resíduos que a indústria valoriza.

Assim, é possível elencar algumas legislações relacionadas ao assunto, de acordo com Gonçalves (2003): I Congresso Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis realizado em Brasília, no ano de 2001; reconhecimento da Profissão de Catador – A Secretaria de Políticas de Emprego e Salário, Coordenação de Identificação e Registro Profissional cria a CBO 2000, Classificação Brasileira de Ocupações – nomeia e descreve as ocupações do mercado de trabalho – Portaria 397 de 09 de Outubro de 2002, I Encontro Latino Americano de Catadores de Materiais Recicláveis realizado em Caxias do Sul/RS no ano de 2003; no Município de São Paulo é criado o Programa de Coleta Seletiva Solidária de São Paulo, por meio do Decreto 42.290, de 15 de Agosto de 2002; Decreto de 11 de Setembro de 2003, do Governo Federal, cria o Comitê Interministerial da Inclusão Social de Catadores de Lixo, visando à melhoria na qualidade de vida da população catadora de lixo e a adequada destinação dos resíduos sólidos nos Municípios.

As administrações Municipais, Estaduais e a Federal vêm se interessando pelo desenvolvimento de políticas públicas para o apoio ao desenvolvimento da cadeia produtiva da reciclagem.

Há, no âmbito do governo Federal, no Ministério do Trabalho, a criação da Secretaria da Economia Solidária, que define as cooperativas de catadores como setor prioritário de apoio ao desenvolvimento.

No nível dos municípios, há um entendimento cada vez maior no acompanhamento e complementação das ações na questão do lixo e da reciclagem, criando perspectivas sociais de desenvolvimento à classe dos catadores de lixo.

Outro ponto que também pode ser vislumbrado, como uma excelente perspectiva de ações transformadoras como incentivo à profissão do Catador, foi a promulgação do “Dia Mundial dos Catadores e das Catadoras de Materiais Recicláveis” comemorado todo dia 1º de Março (<http://brasil.un.org/pt-br>). Essa data foi escolhida em memória às vítimas do massacre de Ottawa, ocorrido na Universidade Livre de Ottawa, na Colômbia, em 1992, quando 11 catadores foram assassinados no trabalho, com o objetivo de tráfico de órgãos.

Em memória do massacre e em resposta às inadequadas condições de trabalho, que ainda persistem, além do preconceito e discriminação que a categoria profissional vivencia na sociedade, foi consagrada a data do Primeiro Encontro Internacional de Catadores, que reuniu 34 países na Colômbia, em 2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avanços focados na construção de soluções e “portas” para um desenvolvimento com ênfase na sustentabilidade, na solidariedade e nos direitos dos cidadãos são tão mais relevantes quanto maior for a sua transversalidade nos diferentes processos e dinâmicas de produção e inserção social que marcam o dia-a-dia e as rotinas das pessoas.

A mitigação das desigualdades exige movimentações setoriais para sustentar reformas sociais e gerar perspectivas sociais que possam transformar, de alguma forma, o nosso meio ambiente.

Os catadores e catadoras realizam um trabalho essencial à vida e ao desenvolvimento sustentável do planeta; contribuem para a logística reversa de materiais recicláveis, pois são responsáveis pela retirada de toneladas de resíduos das residências, comércios, vias públicas, margens de rios e outros locais inadequados para o descarte.

Catadores e Catadoras prestam um serviço ambiental, assegurando que o equilíbrio ecológico seja garantido, mitigando danos ambientais, gerando o aproveitamento de resíduos sólidos e economia dos recursos naturais que são utilizados como matérias primas. O trabalho também gera impacto na redução de emissão de gases de efeito estufa no meio ambiente e renda para milhares de famílias.

O resíduo é o resultado e o retrato de um modo de vida atual que permite ações positivas por meio das diversas legislações já promulgadas nos níveis federal, estadual e municipal.

Apesar dessas contribuições ambientais e sociais, catadores e catadoras de materiais recicláveis geralmente não são legalmente reconhecidos (as) como trabalhadores (as) e sofrem com as más condições de trabalho e sem adequada proteção social devida.

Percebe-se que, embora reconhecida como profissão, as ações dos profissionais – Catadores de Lixo –, nesse contexto, é marcada por grande heterogeneidade em termos de organização do trabalho, mas também seus empreendimentos econômicos coletivos são também heterogêneos, principalmente no que tange a fatores como posse de equipamentos (tratando-se de uma cooperativa), infraestrutura física, local de atividade e diversidade de produtos coletados, critérios internos de funcionamento e tempo dedicado pelos cooperados.

Esse conjunto de fatores impacta diretamente no nível de produtividade do trabalho dos catadores, no rendimento médio auferidos por eles e nas condições de trabalho no geral.

Entretanto, o poder público nas três esferas de governo, ao entender essa heterogeneidade poderá definir, mais ainda, políticas e programas governamentais que valorizem a atividade dos catadores e incentivem sua organização coletiva, proporcionando perspectivas sociais que transformem a profissão e atividade com mais dignidade e desenvolvimento dos seus projetos coletivos e individuais.

Para Aragão (2021) uma abordagem pragmática e prioritária sobre a questão ambiental nos trará desenvolvimento econômico e social, desde que a questão, naturalmente, seja tratada com realismo, cautela e dentro dos melhores interesses nacionais, utilizando adequadamente nossos recursos naturais em favor do desenvolvimento humano do país.

Portanto, acredita-se que há ferramentas que gerem ações sociais capazes de transformar a vida das pessoas que se sustentam como catadores de resíduos e, por consequência, melhorar um pouco o meio ambiente onde que vivemos.

REFERÊNCIAS:

- ARAGÃO, M. Uma ótima oportunidade. Revista Veja, n. 24, ed. 2743, 23 junho, 2021.
- BOWERSOX, Donald J. *et al.* Gestão logística da cadeia de suprimentos. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.
- BRASIL <http://www.mtecbo.gov.br/busca/descrição.asp?codigo=5192>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRASIL <https://brasil.un.org/pt-br/114314-artigo-dia-mundial-dos-catadores-de-materiais-reciclaveis>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRASIL. Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS). Lei nº 12.305, de 2 de Agosto de 2010. Disponível em: <http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=636>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- COLTRO, L. Avaliação do ciclo de Vida: princípios e aplicações. Campinas: Cetea/Cempre, 2002.
- GONÇALVES, P. A reciclagem integradora dos aspectos ambientais, sociais e econômicos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LEITE, P. R. Logística reversa: meio ambiente e competitividade. São Paulo: Prentice Hall, 2003.
- MOURAD, A. L. Avaliação do ciclo de Vida: princípios e aplicações. Campinas: Cetea/Cempre, 2002.
- PEREIRA, M. *et al.* Formação de professores no horizonte da Educação Ambiental. In: SILVA, Antonio Wardison C. (Org.). Educação Ambiental, Étnico-Racial e em Direitos Humanos: perspectivas para uma formação integral. Americana: Adonis, 2019.
- SILVA, S. P. A organização coletiva de catadores de material reciclável no Brasil: dilemas e potencialidades sob a ótica da economia solidária. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7413/1/td_2268.PDF. Acesso em: 10 abr. 2021.
- SILVEIRA, M. A. Gestão da Sustentabilidade organizacional: desenvolvimento de ecossistemas colaborativos. Campinas: Centro de Tecnologia da Informação “Renato Archer” (CTI), v.1, 2011.

CAPÍTULO 32

O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA-IFPB, CAMPUS JOÃO PESSOA

Nerijane de Almeida Monteiro
Emmanuelle Arnaud Almeida
Jéssica Mayara Nunes dos Santos

RESUMO

O presente estudo busca compreender o papel do componente curricular Educação Física no contexto do ensino médio integrado mediante análise dos Planos de Ensino dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba/IFPB, Campus João Pessoa. Constitui-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que relaciona os planos de ensino à educação, em especial, a Educação Física, no contexto da Educação Profissional atrelada a ideia do trabalho como princípio educativo e da concepção de formação humana integral, apoiado nas discussões de autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006); Pacheco (2015), Moura (2013), entre outros. Através da reflexão suscitada pelo debate teórico entre os autores e a análise dos planos de ensino é possível perceber que tais documentos foram criados com o objetivo de alinhar-se ao discurso de formação humana integral defendido pelo projeto político pedagógico do IFPB e que se trata de uma proposta crítica para o ensino da Educação Física, mas que ainda não supera a proposta pedagógica esportivista, que se contrapõe a ideia de ensino integrado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino médio integrado; Instituto Federal; Educação Física; currículo.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio integrado à Educação Profissional é compreendido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43) como “uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade”. Nessa perspectiva, entende-se o trabalho como princípio educativo, princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica, e a articulação entre trabalho manual e intelectual a partir do processo produtivo contemporâneo, com todas as contradições daí decorrentes para os processos de formação humana no e para o trabalho. Conforme assegura Ramos (2005), a forma integrada pressupõe a discussão de um currículo que tem o trabalho como princípio educativo no sentido de que este permite, concretamente, a compreensão de seu significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências, das Artes e da Tecnologia.

Faz-se importante que a Educação Física, enquanto componente curricular, assuma seu papel na construção de um modelo de educação emancipatória, para também se consolidar

como disciplina formadora do aluno trabalhador, através do rompimento com a dimensão que a articula diretamente ao mercado de trabalho e a questão da empregabilidade e laboralidade, assumindo compromisso com a formação humana dos alunos, a qual requer a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada (PARANÁ, 2005).

O percurso organizacional do currículo escolar e suas implicações para a Educação Física têm suscitado um campo de debates que indicam a necessidade de corporificar o conhecimento e que, não pode deixar de ser problematizado. Compreender como vem sendo desenvolvida a Educação Física e qual é o sentido dessa prática pedagógica para a formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, são questões inerentes a este estudo, que busca refletir como se configura a Educação Física inserida no ensino profissional no Instituto Federal da Paraíba, Campus João Pessoa, e suas relações com o compromisso do Instituto Federal na oferta de um ensino integrado e emancipador.

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA TRAVESSIA POSSÍVEL

A história da educação profissional (EPT) no Brasil é marcada pelo conflito de qual seria seu objetivo primordial: formar um ser humano integral ou prepará-lo para o mercado de trabalho (RAMOS, 2005). O público-alvo a quem a EPT se destina também continua sendo alvo de muitas reflexões. Realizando uma breve contextualização histórica sobre o tema, verifica-se que, inicialmente, a educação profissional foi destinada às camadas menos favorecidas e marginalizadas da sociedade. Assumindo tanto um caráter assistencialista e de preparação para um ofício, quanto de atendimento aos interesses do setor produtivo (AMARAL; OLIVEIRA, 2007). As diretrizes da EPT geralmente, estiveram atreladas a necessidades políticas e econômicas, que não tinham como foco a formação de pessoas preparadas para exercer sua cidadania, mas procuraram qualificar o melhor possível a mão-de-obra. A preocupação primária dessas escolas, portanto, era com o saber fazer (AMARAL; OLIVEIRA, 2007).

Com o fim da Ditadura Militar intensificou-se o debate da sociedade civil organizada por meio de suas entidades educacionais e científicas, em busca da incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição. A partir da compreensão do homem como um ser histórico-social, capaz de transformar seu meio, buscava-se uma nova

concepção da ideia de ensino, que não estivesse mais atrelada apenas com os interesses do mercado de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

Busca-se através desses novos olhares destinados à educação e em especial, ao ensino médio integrado à educação profissional, compreendê-lo a partir do conceito da politecnia, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade, rompendo com a dualidade, e articulando, cultura, trabalho, ciência e tecnologia como direito de todos e condição de cidadania (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

De acordo com Moura e Pinheiro (2009) o conceito de ensino médio integrado compreende a ideia do ensino de caráter propedêutico sendo desenvolvido de forma articulada com a formação profissional, numa perspectiva de integração entre os conhecimentos relacionados ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura. Com isso, os saberes historicamente produzidos pelas ciências, pelas artes, pelas linguagens, pela filosofia etc., devem ser sistematizados pelos diferentes componentes curriculares, de forma a atenderem às necessidades contemporâneas exigidas na formação para o exercício da cidadania e da atuação profissional.

Conforme Ciavatta (2010), a ideia de formação integrada deve superar a visão fragmentada estabelecida ao longo da história pela divisão social do trabalho, que classifica em nichos diferentes os destinados a pensar e planejar, e os destinados a fazer, executar. Como formação humana, o que se busca é garantir ao indivíduo o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão, integrado à sua sociedade política.

De acordo com Garcia (2012), a superação da visão mecanicista da educação só acontecerá quando o discente, enxergado como um ser humano crítico-social, for o centro da organização do trabalho pedagógico, trabalho este que deve aliar ciência, cultura, trabalho e tecnologia como princípios educativos básicos. Ramos (2005) defende a importância do direito à educação pois esta seria condição fundamental para a satisfação das necessidades materiais e espirituais do ser humano. E a necessidade de um novo projeto com foco na pessoa humana. Com foco nos sujeitos, e conhecimentos que permitam conhecer e transformar a realidade.

Em se tratando da formação profissional no ensino médio, ressalta-se que os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade. Por isso, deve-se contemplar também a formação geral. Para haver integração curricular não se admite uma educação unitária articulada em virtude do trabalho ou da formação para um nível de ensino seguinte (BRASIL, 2007).

A educação profissional passa então a ser vista além do caráter formativo para o mundo do trabalho, mas assume como sua principal função a formação humana que possibilite ao aluno realizar uma leitura da realidade no qual está inserido e munido dos conhecimentos necessários atrelados à cultura, ciência, lazer, tecnologia e trabalho, atuar na sociedade de forma consciente e colaborativa com o bem comum.

Pressupostos para a organização do currículo do Ensino Médio Integrado

Para se alcançar o tão almejado ensino médio integrado faz-se necessário refletir acerca da organização curricular pois é através do currículo que os caminhos da formação são dispostos e através dele o projeto de educação é efetivado. A discussão acerca do currículo é também, uma discussão política pois pretende interferir nos fundamentos e no sentido da educação dos trabalhadores e no resgate da centralidade do ser humano nas finalidades da EPT (RAMOS, 2005).

Conforme Moura (2013), a formulação do currículo, para a ação integrada e integral, precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, os problemas, as crises e os potenciais de uma sociedade, e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de trabalho, de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

A organização estrutural da prática curricular está interligada aos diferentes contextos, interesses e intenções. Por isso, o currículo escolar é construído e reconstruído em espaços de convergência e divergência sucessivos em relação a sua intencionalidade histórica ou, com proposições de uma formação ampla ou, por uma perspectiva imediatista e puramente instrumental (FELÍCIO; POSSANI, 2013).

Diante desse cenário, segundo Pacheco (2015) a proposta dos Institutos Federais ao lidar com as dimensões do trabalho, ciência e tecnologia é superar a fragmentação do conhecimento, mantendo uma ideia de integralidade, mostrando a extensão como forma de dialogar com a sociedade, pois é nessa vertente que o instituto se abre ao trabalho junto à comunidade e tendo a pesquisa como um princípio educativo.

Conforme Ramos (2005) os pressupostos para a organização do currículo de ensino médio integrado ao ensino técnico seriam enxergar o sujeito como ser histórico-social-concreto; visar a formação humana; entender o trabalho como princípio educativo; considerar a unidade

de conhecimentos gerais e específicos; estar centrado nas técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno a partir dos eixos trabalho, ciência e cultura.

É urgente a superação dos currículos fragmentados, como também faz-se necessário romper com a dicotomia entre conteúdos e competências. Os Conteúdos não devem ser entendidos de modo abstrato e desprovidos de historicidade; não são insumos para desenvolver competências. Já as Competências compreendem a utilidade que tem os conhecimentos na realização de ações práticas. Os limites de um currículo dualista e fragmentado não se superam pela ideia das competências (RAMOS, 2005).

Também é importante frisar que a justaposição do currículo de formação propedêutica com a formação profissional não se configura como integração, assim como acrescentar no currículo a formação técnica ou preparação profissional. Para que a integração possa ocorrer é necessário articular o trabalho, a ciência e a cultura, num processo contínuo de formação, de diálogo entre si e sob esses eixos, uma vez que nenhum conhecimento é geral, e nem unicamente específico, e nem consegue ser desarticulado com a ciência básica (RAMOS, 2008)

Segundo Ramos (2005) a seleção dos conteúdos no currículo integrado deve ter o trabalho como princípio educativo; compreender que o processo de produção pode ser estudado em múltiplas dimensões (econômica, produtiva, social, política, cultural e técnica); compreender o currículo como leis gerais enraizadas nas ciências que explicam os fenômenos. E os conceitos, no currículo integrado, precisam se relacionar interdisciplinarmente, como também no interior de cada disciplina. As disciplinas devem se organizar em programas escolares obedecendo regras próprias de estruturação.

O papel da Educação Física no Ensino Médio Integrado à EPT

O papel da Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica é introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. “A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade” (BETTI, 1992, p. 282).

Libâneo (2015) defende o conceito da escola como espaço de formação geral e local de inserção de todos, sem discriminação de qualquer natureza, capaz de preparar o aluno para ser

um cidadão que aprende os conteúdos necessários e consegue aplicar seus conhecimentos durante sua vida concreta e assim alterar sua realidade.

A Educação Física faz parte do currículo do ensino médio integrado e vem se configurando a partir de um conjunto de conhecimentos curriculares específicos que se materializam nas práticas pedagógicas de diferentes cursos integrados à educação profissional e deve estar comprometida com a formação geral dos educandos. Através da exploração dos seus conteúdos reunidos no que se denominou cultura corporal do movimento estão atribuídas as diferentes manifestações corporais, sendo assim, os esportes, jogos, danças, ginásticas, brincadeiras, lutas exprimem sentido e significado para quem a produziu (CASTELLANI FILHO et al., 2014).

Conforme Boscatto e Darido (2017) faz-se importante que os estudantes do ensino médio integrado problematizem e compreendam como se constitui e se desenvolve o corpo humano nos âmbitos do trabalho, das práticas corporais sistematizadas, da saúde, do lazer e dos demais contextos socioculturais. Os saberes sobre o corpo e as práticas corporais formam, então, uma especificidade de saberes que balizam o currículo da EF no ensino médio integrado. Esses elementos balizadores se contextualizam com problemáticas sociais contemporâneas denominadas de temas articuladores do conhecimento. Os temas articuladores do conhecimento possibilitam a contextualização dos saberes específicos da EF, as problemáticas contemporâneas como corpo e trabalho, saúde e qualidade de vida, violência/preconceitos/discriminação social, tecnologias de informação e cultura digital e nutrição.

Outro aspecto sobre a finalidade da Educação Física no Ensino Médio Integrado refere-se à compreensão crítica sobre os conteúdos de ensino. Cabe à Educação Física escolar possibilitar práticas de ensino em que os sujeitos/estudantes compreendam criticamente as instâncias presentes na sociedade que interferem na constituição das práticas corporais. É importante que os estudantes vivenciem, pratiquem, discutam e, sobretudo, compreendam os aspectos socioculturais inerentes às práticas corporais.

Conforme Libâneo (2015) a sistematização dos conteúdos dentro do contexto escolar, deve favorecer a aprendizagem dos alunos, levando em consideração suas individualidades e particularidades, a fim de que os alunos possam se sentir acolhidos na escola e o processo de ensino seja favorecido através de metodologias eficientes que valorizem o educando possibilitando a aprendizagem dos conhecimentos socialmente produzidos como também de

valores e atitudes, potencializando o desenvolvimento de capacidades básicas que habilitem os estudantes a se tornarem cidadãos emancipados.

Libâneo (2015) defende a importância da articulação entre as dimensões cognitiva, social e afetiva no ambiente escolar, pois tal fato ajudaria na formação dos alunos enquanto sujeitos portadores de uma identidade cultural. Visto que as relações na escola vão além da dimensão cognitiva, faz-se necessário considerar as necessidades dos alunos, o contexto social no qual estão inseridos, os saberes e experiências internalizadas por cada um.

Seguindo tal princípios, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação física orientam que os conteúdos sejam compreendidos a partir de três dimensões: procedimental, conceitual e atitudinal. Neste sentido, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimentos sobre o corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais, no trato com os colegas e professores, na resolução de conflitos e demandas que possam surgir durante a aula (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual) (BRASIL, 1998).

A educação física como projeto educacional deve estimular diferentes formas de viver práticas educacionais que possam valorizar a cultura corporal de movimento e todos os temas que perpassam a sua conceituação a partir das experiências dos sujeitos envolvidos na ação educacional (OLIVEIRA, 1999).

Segundo Boscatto e Darido (2017) as finalidades de atuação pedagógica da EF no ensino médio integrado seriam:

- possibilitar práticas pedagógicas significativas aos estudantes, de forma que eles possam compreender, usufruir e se apropriar criticamente de uma parcela da cultura que se relaciona ao movimento corporal e ao corpo;
- contribuir com a ampliação do acervo cultural dos estudantes que superem as práticas esportivas tradicionais, a partir das manifestações de práticas corporais sistematizadas e de conhecimentos sobre o corpo;
- contribuir com a formação de um cidadão que compreenda criticamente o modo de produção, o que corpo produz, como ele produz e para quem produz, para além de um caráter utilitarista relacionado ao saber-fazer de habilidades para o desenvolvimento do trabalho e a prevenção de doenças ocupacionais;
- que os estudantes compreendam as manifestações corporais subjetivas e os fatores sociais que promovem a saúde, o estar bem e a qualidade de vida;
- proporcionar experiências de movimento em que os estudantes reconheçam a fisiologia, as possibilidades os limites corporais;

possibilitar experiências e debates em que os estudantes analisem criticamente os padrões culturais de rendimento, saúde, beleza, estética difundidos por aparelhos ideológicos como os meios de comunicação, a indústria mercadológica, entre outros; proporcionar experiências de aprendizagem em que os estudantes reconheçam na convivência coletiva possibilidades de diálogo e reflexão, adotando-se uma postura crítica e democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate; contribuir com a formação crítica que possibilite a reflexão sobre aspectos conceituais inerentes ao corpo e ao movimento humano, que promovam o exercício da cidadania com atitudes responsáveis em seu cotidiano. (BOSCATTO; DARIDO, 2017, p. 12).

É função da Educação Física enquanto componente curricular, possibilitar que os alunos saiam da escola como pessoas que vivenciaram situações que possam ajudá-los a compreender os conteúdos da cultura corporal de movimento de forma ampla e integral (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2010).

As aulas de educação física numa perspectiva de ensino médio integrado devem articular-se de modo dinâmico e regular com as demais áreas de conhecimento, levando os alunos a experienciarem as mais diversas atividades, a fim de que obtenham uma formação global e contextualizada acerca dos saberes que formam a nossa sociedade.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo constitui-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que analisou os planos de ensino dos cursos Integrados do IFPB, Campus João Pessoa para a disciplina Educação Física e suas relações com o contexto do ensino médio integrado e os pressupostos basilares da EPT.

Os planos analisados encontram-se disponíveis no site do IFPB, contidos mais especificamente nos Planos Curriculares dos Cursos Integrados ofertados pelo Campus João Pessoa e foram analisados durante os meses de março a maio do ano de 2020.

As informações colhidas através das pesquisas documentais foram tratadas pelo método de análise de conteúdo. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos (BARDIN, 2011).

Para a pesquisa foram estabelecidas as seguintes categorias de análise: o objeto de ensino, os conteúdos de ensino, métodos de ensino e eficácia do ensino, todos voltados para o contexto da Educação Física no ensino médio integrado à educação profissional. A escolha das categorias de análise foi baseada em Libâneo (1994) que as entende como componentes do processo de ensino. Para esse autor, tais componentes precisam estar conectados pois refletem diretamente o papel social da educação e que cabe ao professor, através da sua prática, a tarefa de organizar o processo de ensino a fim de buscar uma sociedade mais justa e menos desigual,

através de um acesso ao conhecimento de modo a atender não aos interesses dominantes e sim promover igualdade social.

Ao pesquisar o objeto de ensino da educação física no contexto da EPT, busca-se entender qual o papel deste componente curricular e quais objetivos elenca como necessários a serem desenvolvidos no ensino médio. Na categoria de conteúdos nos importa saber como se organiza o currículo a fim de atender aos objetivos formulados. E através da análise dos métodos de ensino compreender quais os caminhos tomados a fim de desenvolver a aprendizagem. E por fim, na categoria eficácia busca-se através da reflexão sobre os métodos avaliativos compreender se os caminhos escolhidos foram efetivos na busca dos objetivos almejados.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO IFPB, CAMPUS JOÃO PESSOA: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO DO CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

O IFPB, Campus João Pessoa oferece atualmente na modalidade de ensino médio integrado os seguintes cursos Técnicos: Mecânica, Eletrotécnica, Edificações, Eletrônica, Controle ambiental, Contabilidade, Informática e Instrumento Musical.

Para a realização desta pesquisa, foram analisados os planos curriculares de cada curso supracitado a fim de compreender como está posta a organização curricular da disciplina Educação Física. Os planos têm diferentes datas de publicação (Mecânica, Eletrotécnica e Edificações são do ano de 2006; Eletrônica de 2009, Controle ambiental e Contabilidade são do ano de 2011 e Informática e Instrumento Musical de 2018).

O plano de ensino da disciplina Educação Física está redigido exatamente igual para os três anos correspondentes ao ensino médio para os cursos de Mecânica, Eletrotécnica, Edificações, Eletrônica, Controle ambiental e Contabilidade. Nos planos de Informática e Instrumento Musical foram encontradas diferenças significativas que abordaremos detalhadamente mais à frente.

Para os cursos de Mecânica, Eletrotécnica, Edificações, Eletrônica, Controle ambiental e Contabilidade, a disciplina Educação Física é ofertada no 1º, 2º, e 3º ano e faz parte do grupo das disciplinas de formação geral, com carga horária de 100h e três aulas semanais para cada turma.

Os objetivos descritos nos planos a serem desenvolvidos são “capacitar o educando para o desenvolvimento harmonioso do corpo e da mente, desenvolvendo o gosto pela prática da

cultura corporal, propiciando oportunidades de conhecimentos teóricos e experiências práticas para viver com melhor qualidade de vida” (CEFET, 2006, p. 25).

Os conteúdos selecionados para serem trabalhados ao longo dos três anos do ensino médio são os seguintes: atividades físicas e saúde, musculação, mitos e tabus da atividade física, nutrição básica, atividade física para o trabalho, alongamento e flexibilidade, noções básicas de fisiologia aplicada à atividade física, qualidades físicas para o esporte e para a saúde, noções de postura, vivência de atividades desportivas – natação, voleibol, futsal, futebol, handebol e basquete. Percebe-se a ênfase na promoção da saúde e nos esportes. Os demais componentes da cultura corporal não foram citados. Percebe-se então que os objetivos elencados para a disciplina não se materializam na escolha dos conteúdos, pois a cultura corporal não se resume ao estudo das modalidades esportivas e das práticas de promoção de saúde, estes conteúdos, apesar de muito importantes, não são os únicos que devem ser trabalhados nas aulas de educação física quando se defende um currículo amplo e integrador.

Segundo Palma (2001), restringir a Educação Física escolar à promoção de saúde é não (re)conhecer a complexidade que há em torno dessa relação. Há elementos determinantes na promoção da saúde que ultrapassam o viés físico (biológico, fisiológico), pois muitos dos problemas de saúde existentes em todo mundo estão relacionados às desigualdades sociais e aos problemas fundamentais da distribuição da riqueza.

Algumas pesquisas realizadas no âmbito do ensino médio integrado a EPT (Resende, 2009; Sampaio, 2010; Silva, 2014; Molina Neto, 2016) demonstraram que apesar dos avanços nas perspectivas teóricas desenvolvidas na área, de modo prático, os modelos esportivistas e as tendências relacionadas a promoção de saúde ainda predominam enquanto conteúdo das aulas de Educação Física. O que, de acordo com Molina Neto (1998), contribui para que a Educação Física seja identificada especificamente pelo fazer.

Os estudos de Silva (2014), ao pesquisar o currículo da EF em quatro escolas do IFRS (Instituto Federal do Rio Grande do Sul), demonstraram que o modelo curricular esportivista, vem sendo substituído por um modelo de currículo voltado para a promoção da saúde, de modo mais específico, saúde do trabalhador, reforçando uma visão minimizada, com um enfoque biológico e instrumental que limita as possibilidades de uma formação cidadã e emancipada que um componente curricular pode possibilitar.

A escolha dos conteúdos nos planos analisados demonstra que dentro do IFPB, Campus João Pessoa, o modelo esportivista da Educação Física ainda é adotado e que apesar de pregar

a defesa por uma educação omnilateral, na prática, esse movimento de exploração dos mais diversos conteúdos em busca de uma formação integral ainda não acontece e a Educação Física ainda prioriza o saber fazer através das práticas esportivas.

Em relação a metodologia de trabalho a ser utilizada, os PPCs dos cursos trazem a seguinte orientação:

Dentro dessa mesma ótica, embasada nos estudiosos da educação —Integrall a proposta curricular para o Ensino Integrado contemplará uma metodologia formadora, fundada na —pedagogia do trabalho”, identificada como a possibilidade de conduzir o alunado a compreender que mais do que dominar conteúdos, deverá aprender a se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criadora, balizados pelos eixos curriculares trabalho, ciência e cultura, bem como por um percurso metodológico que abarque a problematização, a teorização, a formulação de hipóteses e a intervenção na realidade (CEFET, 2006, p. 34).

Os planos orientam o uso de todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir/reinventar o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles:

... a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais; a contextualização dos conteúdos de ensino, instigar o protagonismo do aluno estimulando a autonomia intelectual e a capacidade de continuar aprendendo; promover continuamente a interação não apenas entre as disciplinas nucleadas nas áreas de conhecimento da formação básica, mas entre as próprias áreas e entre estas e formação profissional; desenvolver Projetos Interdisciplinares e Integradores em nível de conhecimentos e de oportunidade de contatos com as situações reais de vida e de trabalho; inserir atividades demandadas pelo alunado: eventos, desafios, problemas, projetos de intervenção, entre outros; Viabilizar atividades de extensão, de campo e visitas técnicas sob a ótica de várias disciplinas (CEFET, 2006, p. 9) .

Os planos apresentam uma metodologia diversificada para trabalhar os conteúdos elencados, o que se mostra em conformidade com os objetivos estabelecidos, buscando-se desenvolver as atividades de ensino de modo dinâmico, prevendo a integração disciplinar, as atividades de extensão e pesquisa. Na ementa do componente Educação Física, tais metodologias não foram descritas de modo mais detalhado.

Em relação aos processos avaliativos, o plano defende a proposta de avaliação da aprendizagem coerente às oportunidades oferecidas pela prática educativa, utilizando estratégias efetivas de acompanhamento e avaliação qualitativa e quantitativa. Além de uma sistemática de trabalho paralelo e contínuo de recuperação de aprendizagem.

Para os cursos de Informática e Instrumento Musical, a disciplina Educação Física é ofertada no 1º, 2º, e 3º ano e faz parte do grupo das disciplinas de formação geral. Às turmas de 1º e 2º ano são ofertadas três aulas semanais que contabilizam um total de 120 aulas anuais e as turmas de 3º ano têm apenas uma aula semanal, contabilizando anualmente um total de 40 aulas. O documento não traz nenhuma justificativa para a redução do número de aulas do componente para as turmas do terceiro ano. A redução do número de aulas é prejudicial, pois de certa forma,

sonega aos alunos o direito de acessar os conhecimentos próprios da disciplina tendo em vista a falta de espaço para o trabalho apresentado na reformulação curricular. Causa estranheza o fato de nos demais cursos tal redução não ter acontecido.

A ementa da disciplina se repete para os três anos de ensino, trazendo o seguinte texto:

EMENTA: Estudo e aplicação da Educação Física por meio das práticas corporais sistematizadas, de forma escolhida, autônoma e democrática. Conhecimento do corpo e suas mudanças resultantes dos programas de exercícios físicos relacionado ao envelhecimento, saúde e doença. A importância das práticas esportivas, individuais e coletivas, seus fundamentos, qualidades físicas básicas, regras oficiais, técnicas/táticas, sistemas de jogos e organização de eventos. Participação em práticas corporais rítmicas, expressivas, alternativas, inclusivas e de aventura de maneira proativa. Refletindo sobre as dimensões no trabalho e no lazer. Desenvolvimento de temas transversais necessários à formação plena do cidadão (IFPB, 2018, p. 86).

Percebe-se no texto um alinhamento com as premissas defendidas no Projeto Político Pedagógico do IFPB, que coaduna com a ideia da formação omnilateral e o entendimento do trabalho como princípio educativo.

Para Pacheco (2015), a educação profissional e tecnológica deve ter como referência o ser humano e o trabalho deve ser entendido como seu constituinte por ser uma categoria estruturante do ser social. Reconhecendo a integralidade do ser, a educação para o trabalho deve potencializar o homem, gerando conhecimentos a partir da prática com a realidade, em busca da emancipação. O cidadão formado pelos IFs deve entender-se como construtor de um novo mundo através das transformações sociais, políticas e econômicas que podem ser por ele promovidas.

Tais conceitos são reafirmados na formulação do objetivo geral que visa permitir ao aluno conhecimento, compreensão, reflexão e análise crítica sobre a cultura corporal do movimento diante do contexto social em que vive partindo das diversas áreas de estudos e aplicações práticas corporais alternativas e teóricas da Educação Física. Os objetivos específicos do plano de ensino são:

proporcionar ao aluno atividades de físicas que favoreçam a compreensão e o cuidado com o próprio corpo; oportunizar conhecimentos sobre atividade física e sua importância na qualidade de vida; estimular práticas corporais alternativas contextualizando com a realidade local; realizar as práticas corporais alternativas, demonstrando sensibilidade com relação às características individuais; fluir/desfrutar e apreciar diferentes práticas corporais alternativas; analisar as condições existentes na comunidade para o desenvolvimento das práticas corporais alternativas e organizar-se coletivamente em busca de soluções para os problemas identificados; problematizar e dialogar com os alunos as questões em torno dos temas transversais; incentivar o senso crítico e os valores éticos (IFPB, 2018, p. 87).

Percebe-se que os objetivos formulados para disciplina buscam ampliar a formação dos discentes para além das amarras da prática pela prática, o que por muito tempo ocorreu no

contexto da educação física não apenas no IFPB, como nos demais cenários educacionais brasileiros. Busca-se uma formação crítica, através da experimentação das práticas corporais variadas, a fim de suscitar a reflexão acerca de valores éticos, morais, temas transversais e demais relações que a cultura corporal de movimento possa estabelecer com os demais setores da sociedade.

Acerca dos conteúdos programados para cada ano de ensino, alguns pontos merecem ser refletidos com maior ênfase. Para o 1º ano são estabelecidos os seguintes conteúdos: Atividades de Aventura e Xadrez; Natação; Atividade Física e Saúde; Atletismo. No 2º ano são trabalhados os conteúdos Práticas Corporais Alternativas, Basquete, Atividade Física e Saúde e Futsal. E para o 3º ano programa-se o estudo da Musculação e do Voleibol. Apesar dos objetivos primarem por uma formação integral, vê-se na escolha dos conteúdos uma ênfase nos esportes como também nas práticas voltadas para a promoção da saúde. Os demais componentes da cultura corporal de movimento (lutas, danças, ginásticas, jogos e brincadeiras) não aparecem no rol dos conteúdos a serem trabalhados. Não que os esportes e as práticas voltadas à promoção da saúde não sejam importantes, mas é direito do aluno ter acesso aos demais conteúdos. Experienciá-los faz parte do processo formativo, quando um conteúdo deixa de ser abordado é negada ao aluno a oportunidade de conhecer parte da cultura corporal e a partir de tais práticas poder refletir acerca de sua importância.

Não fica claro no plano de ensino como os conteúdos foram selecionados para cada ano. No 3º ano além de os alunos só terem acesso a uma aula semanal, durante todo o semestre só dois temas são trabalhados, musculação e voleibol. Mesmo que tais práticas sejam trabalhadas nos mais diversos aspectos (saúde, conceitos, técnica etc.) muitos outros conteúdos serão negligenciados para que se priorize esses dois. Tal formulação com tanta ênfase nos esportes e na saúde é de certa forma contraditória com a ideia de formação integral que busca o acesso a diversificados conhecimentos.

No contexto da educação física enquanto componente curricular obrigatório, o processo de ensino se dá através da exploração dos seus conteúdos reunidos no que se denominou cultura corporal do movimento, onde estão atribuídas as diferentes manifestações corporais, sendo assim, os esportes, jogos, danças, ginásticas, brincadeiras, lutas exprimem sentido e significado para quem a produziu. Tais conteúdos devem ser desenvolvidos através de aulas inclusivas, que respeitem e integrem todos os alunos, que devem usufruir dos conhecimentos da cultura corporal, experienciando as diversas possibilidades de movimento humano, o contexto cultural no qual cada prática está inserida, os valores sociais atrelados a cada manifestação da cultura

trabalhada, a relação que é possível desenvolver com a tecnologia, a ciência e o mundo do trabalho, oportunizando variadas situações de aprendizagem que favoreçam a qualidade da educação integral que se busca ofertar (BOSCATTO; DARIDO, 2017).

O plano de ensino traz um tópico denominado ações integradoras onde busca relacionar os conteúdos trabalhados com as demais disciplinas e tais ações apresentam bastante relevância conforme nos explica Ramos:

As ações de integração são importantes pois colocam as disciplinas numa perspectiva relacional, combatendo a visão hierárquica e dogmática do conhecimento ao possibilitar às pessoas compreenderem a realidade, a partir do entendimento de que os conteúdos de ensino devem possibilitar a apropriação histórica da realidade material e social pelo homem (RAMOS, 2005, p. 114).

As ações integradoras oportunizam aos alunos o acesso ao conhecimento de modo globalizado e contextualizado, fugindo do modelo de compartimentalização dos saberes, como também de hierarquia entre os componentes curriculares. Busca-se explorar os conteúdos de modo relacional, tecendo as conexões que se perpetuam na vida cotidiana, o que faz com que o aluno consiga transpor o que está aprendendo as necessidades reais da sociedade.

São relacionadas como metodologia de ensino: aulas dialogadas; atividades teóricas e práticas; oficinas de estudos com uso de temas transversais e vivências interdisciplinares; redação individual do portfólio. Os planos apresentam uma variedade de recursos metodológicos que podem ser utilizados para dinamizar o processo de ensino.

De acordo com o plano de ensino, a avaliação será do tipo processual e individual por meio da participação do aluno e da construção de um portfólio. O sistema de avaliação seguirá os seguintes critérios: a) peso 3 para a frequência (assiduidade/pontualidade); b) peso 2 para atividade teórico-prática (participação/entendimento); e c) peso 5 para o portfólio (preenchimento/entrega no prazo estabelecido). Apesar de não mencionar uma avaliação diagnóstica que segundo Libâneo (2015) seria importante para avaliar em que nível se encontra a turma antes do início das atividades e assim poder direcionar uma melhor forma de desenvolver um plano de trabalho de acordo com as necessidades dos alunos, o plano aborda uma avaliação processual e apresenta diversificados instrumentos para realizá-la, o que representa um avanço pois afasta-se do modelo de avaliação apenas somativa, sem levar em consideração o processo de ensino ao longo do anos letivos, reduzindo a aprendizagem do aluno a um conceito.

Ao analisar os planos de curso e a inserção da educação física nestes documentos, percebe-se que os textos no que se refere a disciplina, se repetem e foram atualizados há mais

de dez anos. Estes planos apresentam objetivos condizentes com os princípios da proposta de educação integral defendida pelos IFs, porém, isso não se reflete na escolha dos conteúdos que ainda reforçam uma visão esportivista e biológica da educação física, negligenciando os demais conteúdos da cultura corporal de movimento e suas possibilidades de trabalho no ensino médio integrado.

Nos planos de curso mais recentes (informática e instrumento musical que datam de 2018), é perceptível um considerável avanço na estruturação da proposta de ensino, por trabalhar os conteúdos de modo mais diversificados e apresentarem propostas de integração com outras disciplinas, sejam elas propedêuticas ou técnicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os planos de ensino do componente Educação Física apresentam-se alinhados aos pressupostos defendidos pelo Projeto Político Pedagógico do IFPB, e trazem objetivos que buscam através da experiência de diversificadas práticas corporais da cultura do movimento, desenvolver subsídios para a formação integral dos alunos. Porém, na seleção dos conteúdos, apresentam-se desconectados dos objetivos de formação integral pois ainda colocam em lugar de destaque os esportes e as práticas voltadas para a promoção da saúde, negligenciando os demais componentes da cultura corporal de movimento.

Apesar dos esforços para romper com a visão esportivista que dominou por muitos anos a disciplina, percebe-se que sua presença ainda é muito forte nos currículos, o que leva a uma fragmentação dos conhecimentos. O foco em apenas um dos componentes da cultura corporal, retira dos alunos o direito de acessar conteúdos que são importantes para a formação omnilateral dos estudantes.

Ao analisar os planos de ensino para o componente Educação Física do IFPB, Campus João Pessoa, percebe-se que não há uma identidade que caracterize a área pois, cursos técnicos integrados que estão amparados pelo mesmo projeto político pedagógico, desenvolvem a disciplina de modo distinto. Não há uma unidade de trabalho entre os cursos no que refere a disciplina e perceptível a reprodução do modelo esportivista e de promoção de saúde, negligenciando os demais conteúdos da cultura corporal de movimento.

Ao longo da pesquisa também foi possível identificar que a atualização dos PPCs não ocorre de modo regular e a maioria encontram-se desatualizados. Percebe-se que os cursos de Informática e Instrumento Musical que tiveram seus planos atualizados em 2018 já apresentam uma proposta mais voltada para um trabalho interdisciplinar, referem-se a discussão dos temas

transversais, adotam diversificadas formas de avaliação, diferente dos planos dos cursos atualizados em 2006.

Em relação à estruturação curricular não há um plano que oriente o trabalho com a disciplina no IFPB, o que possibilita que o PPC de cada curso traga objetivos e seleção de conteúdos bem diversificados. Ter objetivos específicos ao curso é compreensível pois cada habilitação tem suas especificidades, porém causa estranheza que em alguns cursos ao longo dos três anos de EM os alunos estudem os mesmos conteúdos e no de informática a distribuição dos conteúdos seja totalmente diferente para cada ano de ensino, por exemplo.

A Educação Física enquanto componente curricular não demonstra ter uma identidade instituída no Campus João Pessoa. O que é de certo modo preocupante pois conforme nos alerta Silva; Silva; Molina Neto (2016, p. 330) “[...] se não tivermos posições claras sobre o conhecimento e a ação pedagógica da EF nos Institutos e se não soubermos o que tratar nas aulas de EF dessas escolas, correremos o risco de nos deparar com aqueles que nos dirão o que fazer”. Compreende-se que definir seu papel enquanto um componente curricular é um dos aspectos que pode contribuir para a sua legitimidade pedagógica na escola.

REFERÊNCIAS:

AMARAL, Cláudia Tavares do; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis: Vozes, p. 167-206, 2007.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física no Ensino Médio integrado a educação profissional e tecnológica: percepções, curriculares. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 1, 2017.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados. Acesso em: 10/02/2021. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Acesso em: 10/06/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CEFET. Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba. **Projeto pedagógico do curso técnico integrado em edificações**. De 31/03/2006. João Pessoa, 2006.

CEFET. Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba. **Projeto pedagógico do curso técnico integrado em eletrotécnica**. De 31/03/2006. João Pessoa, 2006.

CEFET. Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba. **Projeto pedagógico do curso técnico integrado em mecânica**. De 31/03/2006. João Pessoa, 2006.

CEFET. Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba. **Projeto pedagógico do curso técnico integrado em eletrônica**. De 11/12/2007. João Pessoa, 2009.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DARIDO, Suraya Cristina et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física, São Paulo**, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, p. 920-930, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In:

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; ClAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Sandra. Regina. de O. **A educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio: obstáculos e avanços na rede pública do Paraná**. 2012. Acesso em: 10/06/2020. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos>.

IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Projeto pedagógico do curso técnico em controle ambiental integrado ao ensino médio**. João Pessoa, 2011.

IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Projeto pedagógico do curso técnico em contabilidade integrado ao ensino médio**. De 05/07/2011. João Pessoa, 2011.

IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Projeto pedagógico do curso técnico em informática integrado**. João Pessoa, 2018.

IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Projeto pedagógico do curso técnico em instrumento musical integrado**. João Pessoa, 2018.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Hecus, 2015.

DE MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro; LARA, Larissa Michelle; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. A Educação Física no ensino médio: saberes necessários sob a ótica docente. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 621-630, 2009.

NETO, Vicente Molina. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 5, n. 9, p. 31-46, 1998.

MOURA, Dante; PINHEIRO, Rosa. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, v. 22, n. 82, 2009.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Porto Alegre: Mercado das letras**, 2013.

DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica? **Pensar a prática**, v. 2, p. 119-135, 1999.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 40-62, 2000.

PACHECO, Eliezer. Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. 2015.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. SciELO-EDUEL, 2010.

PARANÁ. **Educação profissional na rede pública estadual: fundamentos políticos e pedagógicos**. Curitiba, 2005.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. **Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez**, p. 106-127, 2005.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias**, v. 8, 2008.

RESENDE, Ana Beatriz Armini Pauli et al. Educação Física no Instituto Federal do Espírito Santo-Campus Itapina: percalços e possibilidades ao longo dos anos. 2009.

SAMPAIO, Juarez Silva et al. O Componente Curricular Educação Física no Ensino Médio Integrado da Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês/BA. 2010.

SILVA, Eduardo Marcwski da. A Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal: uma disciplina em processo de “mutação”. 2014.

CAPÍTULO 33

MEU PÉ DE IPÊ AMARELO: UM PROJETO NA VISÃO DA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Nubia Pereira Brito Oliveira
Neila Barbosa Osório
Fernando Afonso Nunes Filho
Marlon Santos de Oliveira Brito
Ana Karolline Soares Alves

RESUMO

Desde 2018 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passou por mudanças e os sistemas de ensino, as redes públicas e as escolas promovem adequações em seus currículos e em suas práticas pedagógicas. O Centro Municipal de Educação Infantil Príncipes e Princesas, de Palmas - Tocantins, é uma dessas instituições de ensino que busca seguir as orientações da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contextualizada com a realidade das crianças. Diante disso, este trabalho é uma reflexão sobre o papel do professor, com levantamento dos conhecimentos teóricos, vivências e diálogos da práxis educativa de aprendizagem e desenvolvimento de crianças bem pequenas, em uma turma de Maternal, da Educação Infantil. Produção que soma no universo científico ao compartilhar uma experiência que atende às necessidades contemporâneas de interação com o meio ambiente social e natural. A investigação foi realizada com métodos da pesquisa qualitativa em um estudo de caso, dentro da realidade sócio emocional dos sujeitos envolvidos, com interações e entrevistas que alcançaram a troca de experiências, diálogos e discussões com intencionalidades educativas de um projeto realizado sob o título “Meu Pé de Ipê Amarelo”. Portanto, trata-se de um registro de uma prática com apontamentos bibliográficos à luz de teóricos multidisciplinares e da Educação Intergeracional sobre o processo educativo. Além disso, estão entre os resultados o fomento às discussões em prol da Educação à Distância no atual contexto e o auxílio em reflexões sobre o papel da educação nesse novo cenário.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Educação a distância; Educação intergeracional; BNCC.

INTRODUÇÃO

Vivenciamos o desafio de implantação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após as alterações que foram realizadas em 2018 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). E este trabalho é fruto de um olhar dos autores sobre a ciência no contexto prático, resultado de uma ação humana, para alcançar uma necessidade de saber o porquê dos acontecimentos (LAKATOS; MARCONI, 2003). Ou seja, é um estudo de caso sobre o projeto “Meu pé de Ipê Amarelo” desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil Príncipes e

Princesas, uma das unidades de Educação Infantil, da Prefeitura de Palmas, Estado do Tocantins.

Buscamos aqui divulgar a ciência como um modo de compreender e analisar o mundo empírico (CERVO E BERVIAN, 2002); estudamos uma prática de Educação Infantil, envolta na Educação a Distância e transversal à Educação Intergeracional. Utilizamos para isso um conjunto de procedimentos de análises de uma proposta pedagógica; e, envolvidos diretamente com os protagonistas da práxis educativa, dialogamos sobre o essencial do superficial e o principal do secundário (HUSSERL, 2006).

Apresentamos que o nome do projeto é uma referência carinhosa ao livro “Meu Pé de Laranja Lima”, de De Vasconcelos (2013), que narra a história de uma criança que brinca e conversa com um pé de laranja-lima. Tema que envolve, também, os pesquisadores Souza, Alcântara e Andrade (2005), quando divulgaram investigações sobre o vigor das sementes do Ipê Amarelo (*Tabebuia serratifolia Vahl Nicholson*); uma árvore de espécie arbórea amplamente distribuída no Tocantins e de alto valor ornamental e econômico.

Vale ressaltar que o universo da pesquisa foi escolhido, também, por conseguir fazer uma ligação entre as três teorias educacionais investigadas: infantil, à distância e intergeracional; ao mesmo tempo em que consegue contextualizar com uma árvore que enfeita praças, bosques, ruas, avenidas e que deixa os jardins das residências da cidade de Palmas - TO, espaços chamativos para fotos e outras interações entre crianças e os mais velhos (CMEI, 2018).

Nota-se no trabalho a aplicação da Educação Infantil das possibilidades teóricas e metodológicas para a construção de conhecimentos centrados no protagonismo infantil (FRANÇA e SOARES, 1997). A Educação à distância, com o apoio do aplicativo de WhatsApp, em seu importante papel de envolver as novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano da escola (MORAN e VALENTE, 2015). Além da Educação Intergeracional, quando as professoras estabelecem um diálogo interdisciplinar envolvendo as crianças e suas famílias no cotidiano (VILLAS-BOAS, 2016).

Por fim, a investigação qualitativa em pauta, consegue reunir elementos e resultados que apontam para o papel da Escola na contextualização de conjunto de elementos, que vai desde a teoria da nova BNCC até as brincadeiras e interações envolvendo as letras, cores, texturas e outros universos da aprendizagem infantil. Situação que aponta conceitos da educação transformadora, assim como cita Saviani (2013) para a necessidade de seguirmos as diretrizes

do “saber pedagógico”, presentes nos documentos e em seus conteúdos, articulados com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

UM ESTUDO DE CASO CHEIO DE FLORES AMARELAS

Encontramos que a ideia do projeto “Meu Pé de Ipê Amarelo” surgiu durante a formação continuada na instituição com a coordenação pedagógica e os professores que atuam com “crianças bem pequenas”. Ou seja, as professoras “foram desafiadas a encarar problemas diagnosticados na turma, no primeiro semestre e motivadas a desenvolver uma experiência que alcançasse o que foi apresentado na formação” (CMEI, 2018).

Diante disso, seguimos as recomendações de Branski, Franco e Lima Junior, (2013) e delimitamos o roteiro de desenvolvimento do estudo de caso com uma apresentação prática da metodologia aos participantes da investigação. Ao passo que nessa construção seguimos um direcionamento intencional com critérios de escolha, definidos previamente, com extremo cuidado, para a qualidade dos resultados (BARDIN, 2011). Ou seja, decidimos quais situações do projeto “Meu pé de Ipê Amarelo” seriam abordadas, com foco no objetivo de atingir a profundidade e amplitude desejada no estudo (EISENHARDT, 1989, *apud* BRANSKI, FRANCO, e LIMA JUNIOR, 2013).

Outro ponto observado foram as características da turma de “crianças bem pequenas”, que recebe o nome de Maternal-2 (BNCC, 2018). Na qual encontramos, treze meninos e dezessete meninas; em sua maioria, de famílias de classe média; todos na faixa dos três anos de idade; acompanhadas diretamente por três professoras graduadas em Pedagogia. E concluímos tratar-se de uma oferta que alcança a inclusão de crianças no sistema educacional, um significativo avanço, diante dos desafios educacionais nacionais (ÁVILA, 2018).

Isto posto, definimos, embasados, para fins científicos, nas orientações do documento oficial: i) nortear o trabalho em bases teóricas desde o diagnóstico sobre os conhecimentos prévios das crianças e avaliação dos objetivos alcançados conforme os “campos de experiências” (BRASIL, 2018); ii) verificar a relação professor, criança e família, diante do fato de que 25 das 30 crianças estavam frequentando uma instituição de educação infantil pela primeira vez naquele ano; e, iii) analisar a importância da ferramenta WhatsApp, enquanto aplicativo e mecanismo que revoluciona o modo de compartilhar informações.

Em síntese, com o desenho definido, os objetivos, as proposições e os instrumentos de pesquisa, seguimos em campo. Depois, realizamos uma análise dos dados (BARDIN, 2011)

com estudos dos documentos institucionais, leitura de livros e consultas a artigos publicados na internet sobre a temática (MELLO, 2015).

Neste caminho, verificamos nas conclusões, por exemplo, o processo de reflexão da prática educativa em falas das professoras quando afirmam em um dos relatórios: “depois que construímos as primeiras hipóteses observamos outras necessidades nas interações e brincadeiras no dia a dia da sala de aula” (CMEI, 2018). Em outras palavras, o projeto transforma os sujeitos envolvidos: professores, crianças e seus familiares, confiantes na capacidade de enfrentar os desafios propostos pela prática educativa (FREIRE, 2011).

PROJETO MEU PÉ DE IPÊ AMARELO: O OBJETO

Durante a primeira proposição juntamos informações através de entrevistas com as professoras e familiares que apontaram para o início da proposta em estudo, quando surgiram as hipóteses na formação continuada da instituição; depois, para os estudos da proposta da BNCC; e, por último, os relatórios da experiência onde apontam: “depois dessas reflexões, sentimos a necessidade de organizar um trabalho pautado nos eixos estruturantes: brincadeiras e interações, transversalmente aos campos de experiências e direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (CMEI, 2018).

Ainda na primeira proposição, verificamos que as sugestões de ações para a utilização do Ipê Amarelo como referência se mantiveram, tendo em vista ser uma das espécies florestais de destaque cujas sementes apresentam curto período de vida, com anos de baixa ou nenhuma produção, ou seja, uma situação que limita a dispersão natural, tornando-se necessário a ação humana em viveiros de reflorestamento e comércio de mudas (SOUZA, BRUNO e ANDRADE, 2005).

Vale ressaltar que foi nesta parte da coleta de dados que constatamos a participação dos pais e responsáveis, estando entre elas: uma artista da cultura local, um professor universitário, um engenheiro agrônomo, um biólogo, um enfermeiro, dois pedagogos, empresários e outros profissionais que trabalharam juntos e contribuíram com a prática democrática do ensino (SAVIANI, 2013). Tendo em vista que participarem da colheita das sementes, plantação das mudas, visita dos viveiros e praças, cuidados de higiene e saúde no manuseio da terra, expressividades do trabalho através da arte, dentre outras atividades externas que chamaram atenção, por saírem da sala de aula e dos muros da escola (CMEI, 2018).

Essa participação das famílias aponta para uma outra conquista que envolve a Educação Intergeracional, pois, com a participação das famílias, as professoras recebem auxílio e

alcançam, dentre outros, a parte do objetivo de aprendizagem do campo “o eu, o outro e o nós” (BRASIL, 2018). E para registro desta conquista podemos citar a fala de uma das professoras:

Conseguimos conversar com os pais sobre a concepção de educar e cuidar, e eles entenderam que o cuidado é algo indissociável do processo educativo. Mas, as escolas de creche não existem só para o cuidado. O CMEI também é um espaço para acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças com suas famílias e sua comunidade. E que estamos ali, para cuidar, sim, mas também, para articular esses conhecimento com as propostas pedagógicas (CMEI, 2018, p. 45).

Depois, com a devida análise das entrevistas gravadas, partiu-se para a coleta dos dados da segunda proposição e nela alcançamos a importância das rotinas de acolhimento (DE OLIVEIRA, 2000). Tendo em vista que nelas acontece a troca de saberes e provocações com momentos de diálogo sobre as plantas e suas características. Afinal, assim como afirma De Oliveira (2000), as situações de diálogo promovem o envolvimento das crianças nas práticas educativas e desenvolvem habilidades propostas para esta fase da Educação Básica.

Outro ponto envolve a Educação a Distância com o uso do aplicativo WhatsApp. Nesta parte reunimos como as professoras enfrentam os desafios de comunicação em tempos contemporâneos, com um instrumento de construção do conhecimento e de fomento ao debate (SCHERCH e MARTINEZ, 2018). Afinal, o aplicativo promove uma interação vívida entre os familiares e os professores das crianças quando um deles relata no grupo formado na rede social: “estou encantada em como minha filha me pergunta e conversa sobre o Ipê Amarelo” (CMEI, 2018).

Sobre isso, sabemos que a ferramenta WhatsApp é diferente das demais redes sociais, pois seu usuário possui uma identidade digital ligada ao seu telefone pessoal, ou seja, tem um perfil que é dificilmente encontrado nas pesquisas públicas (SCHERCH e MARTINEZ, 2018) e notamos, portanto, uma aproximação maior entre os sujeitos, um diálogo mais sincero entre as famílias, com a socialização dos acontecidos em sala de aula.

Além disso, a Educação Intergeracional pode ser apontada quando acontece o compartilhamento de conceitos pedagógicos de um trabalho com projetos e o alcance de contribuições dos mais velhos que fortalecem a intencionalidade educativa com crianças. E podemos exemplificar essa relação, ao encontrar a fala de uma das mães: “eu compreendi, mesmo não sendo formada em pedagogia, que estávamos, juntas, trabalhando o objetivo de aprendizagem da BNCC de ‘comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender’, quando reservamos momentos para conversarmos com minha filha sobre o seu dia a dia na escola” (CMEI, 2018).

Destacamos ainda nesta parte do estudo que o grupo de Whatsapp possibilitou a construção com as famílias de um portfólio virtual com falas das crianças, orientações das professoras, *feedback* dos pais e responsáveis, fotos e vídeos das ações, além da socialização em tempo real da realização de atividades, os comunicados, e outros mecanismos de avaliação e desenvolvimento do projeto (CMEI, 2018). Ou seja, uma relação de “mão dupla” que é recomendada por Saviani (2013) ao defender uma pedagogia contemporânea que promova o diálogo e indique necessidades de mudanças no planejamento.

Este artigo é uma das construções que alcançamos, tendo em vista que seguimos com o trabalho na linha de pesquisa da relação que existe entre a Educação Infantil, Educação Intergeracional e Educação a Distância, em nosso universo de investigações, na cidade de Palmas - TO. Ao passo que sabemos que ainda temos um caminho a trilhar, mas que as etapas podem ser compartilhadas na forma de reflexões que contribuam para a formação sobre como um trabalho sistemático com preceitos da BNCC pode envolver os sujeitos de um Centro de Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Meu Pé de Ipê Amarelo é um bom exemplo de como uma formulação com várias mãos e visões, pode alcançar as recomendações da nova BNCC, pois é uma prática educativa que contempla a Educação Infantil ao respeitar as crianças como sujeitos históricos, de direitos e capazes; na Educação Intergeracional, alcança a imersão intensa dos mais velhos nos processos culturais, na relação da escola com o meio ambiente e sociedade; e ainda promove, via Educação a Distância, a manutenção de interações, brincadeiras e ludicidade que criam sentido no mundo dos envolvidos (ÁVILA, 2018).

Constatamos ainda um conjunto de medidas para a aproximação da família com as divulgações das intencionalidades educativas e de avaliação dos resultados das conquistas das crianças, enquanto sujeitos aprendentes da Educação Infantil (BRASIL, 2018). Resultados compartilhados com os mais velhos, os familiares, em comunicações, dentre elas as do grupo do aplicativo Whatsapp; acompanhadas por evidências na socialização de fotos, vídeos, relatos e outras produções.

Vale destacar, que a existência de documentos produzidos pelas professoras colaboraram nesta visão técnico científica, resumida neste trabalho. Dentre elas a existência de um “Caderno de Registros” com anotações dos momentos do projeto, as situações em que elas ouviram e expressaram seus conhecimentos, desejos e opiniões (CMEI, 2018). Afinal, sobre

isso, Antunes (1998) apresenta que o processo educativo desenvolve potencialidades e incrementa estímulos, que carecem de atenção e o devido registro para fins de construção coletiva do conhecimento humano.

Por fim, concluímos esta parte de um trabalho, que envolve a equipe multidisciplinar do Grupo de Pesquisas em Educação Intergeracional e Altas Habilidades, diante da situação desafiadora de estudar um projeto educativo. E registramos alguns dos apontamentos neste documento para colaborar com outros interessados no tema, sejam professoras ou familiares que desejam entender como as crianças constroem um mundo melhor em referências educativas que estão no cotidiano delas, como, por exemplo, uma árvore que floresce uma vez ao ano, mas que marca suas vidas e suas construções socioemocionais.

REFERÊNCIAS:

ÁVILA, L. S. **BNCC, bebês e as experiências: um longo caminho**. Programa de Pós-graduação da PUC-Rio. Especialização em Educação Infantil. 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35367/35367.PDF> Acesso em 09 abr. 2021.

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

BRANSKI, R.M., FRANCO, R.A.C., e LIMA JUNIOR. **Metodologia de estudo de casos aplicada à logística**. XXIV ANPET Congresso de Pesquisa e Ensino em Transporte, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC: Brasília - DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 07 abr. 2021.

CERVO A. L.; BERVIAN P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CMEI, Centro Municipal de Educação Infantil Príncipes e Princesas. **Relato de Experiência do Projeto Meu Pé de Ipê Amarelo**. Secretaria Municipal de Educação: Palmas - TO, 2018.

DE OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: muitos olhares**. In: Educação infantil: muitos olhares. 2000. p. 187-187.

DE VASCONCELOS, J. M. **O meu pé de laranja lima**. Editora Melhoramentos, 2013.

FRANÇA L. H. & SOARES, N. E. **A Importância das relações intergeracionais na quebra de preconceitos sobre a velhice**. Rio de Janeiro: UnATI-UERJ, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra: 2011. 43ª edição.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, A. S. *et al.* **Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos**. *Motrivivência*, v. 27, n. 45, p. 28-43, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p28> Acesso em: 12 abr. 2021.

MORAN, J. M.; VALENTE, José Armando. **Educação a distância**. Summus Editorial, 2015.

SAVIANI, D. *et al.* **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: 19ª Edição Editores Autores Associados, 2013.

SCHERCH, V. A.; MARTINEZ, V. C. **Superando os Desafios na Construção do Conhecimento pelo Aplicativo Whatsapp**. *CIET: EnPED*, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/421/616> Acesso em 06 abr. 2021.

SOUZA, V. C.; BRUNO, R. L. A; ANDRADE, L. A. **Vigor de sementes armazenadas de ipê-amarelo *Tabebuia serratifolia (Vahl.) Nich.*** *Revista Árvore*, v. 29, p. 833-841, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rarv/a/wLSj3RsN8vFrBcq7ZWNFQBm/?lang=pt> Acesso em 04 abr. 2021.

VILLAS-BOAS, S. *et al.* **A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida - Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos**. *Investigar em Educação*, v. 2, n. 5, 2016.

CAPÍTULO 34

O CONTEÚDO TABELAS E GRÁFICOS E A EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL NO COMBATE AO NOVO CORONAVÍRUS

Nubia Pereira Brito Oliveira
Neila Barbosa Osório
Fernando Afonso Nunes Filho
Marlon Santos de Oliveira Brito
Ana Karolline Soares Alves
Marcela Cristina Barbosa Garcia

RESUMO

Participamos das discussões que envolvem o enfrentamento da pandemia de Covid-19, junto com o processo de debate sobre as adequações dos currículos locais para alcançarem as recomendações da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alterada em março de 2018. Nessa direção, a nova norma recomenda mudar a organização curricular; valorizar a Educação ao longo da vida; e envolver a educação Matemática com a realidade do aluno. Sabedores de que tais inclinações não são novas, mas agora fazem parte de um documento oficial, realizamos uma pesquisa que privilegia a abordagem de natureza qualitativa e elege, como procedimento investigativo, o estudo bibliográfico na busca de respostas de como os mais velhos podem auxiliar em oportunidades de ensino e aprendizagem sobre o conteúdo tabelas e gráficos, adequados à situação pandêmica que enfrentamos. Nosso objetivo, portanto, é apresentar alguns recortes da BNCC voltados ao conteúdo tabelas e gráficos e à Educação Intergeracional como promotora da Educação ao longo da vida que conduz benefícios para todas as gerações participantes. Ou seja, um desafio de interesse maior na sociedade atual que acompanha um crescimento da longevidade nunca visto na história da humanidade. Ao passo que, em nossos resultados compartilhamos onde encontrar e como consultar recursos que subsidiem um embasamento teórico, para aproveitarmos melhor as notícias de telejornais da TV aberta brasileira ou sites relacionados para auxiliar o aluno a compreender do que está posto em seu meio, divulgado em sua realidade ou vivido em sua subjetividade, e contribuir, com conhecimentos Matemáticos, sobre as decisões individuais e coletivas que envolvem as medidas de proteção e combate ao novo Coronavírus.

PALAVRAS-CHAVE: Tabelas e gráficos. Educação Intergeracional. BNCC. Covid-19.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou por alterações, depois da promulgação da Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018, que alcançaram, dentre outras: i) a organização curricular orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); ii) a valorização da Educação ao longo da vida; e iii) os conteúdos que envolvem a educação Matemática. Essa nova perspectiva curricular tem sido fruto de várias contribuições da teoria crítica, dentre as quais destacamos, neste texto, as que envolvem apontamentos da Educação Intergeracional (VILLAS-BOAS, 2016).

Sabedores de que tais mudanças já estão em andamento ou em implantação nos sistemas de ensino brasileiros, apresentamos um recorte bibliográfico e análise de partes da BNCC em busca de respostas de como os mais velhos, podem auxiliar em oportunidades de ensino e aprendizagem sobre o conteúdo tabelas e gráficos, adequados à suas condições gerontológicas, realidade sociocultural e a situação de distanciamentos social que enfrentamos.

Nossa motivação vem do fato de atuarmos na Universidade da Maturidade, da Universidade Federal do Tocantins (UMA/UFT), Tecnologia Social tocantinense, que em seus 15 anos, alia o saber popular, a organização social e o conhecimento técnico-científico. Ou seja, somos participantes de um espaço de desenvolvimento social em escala, com atividades transversais da Educação ao longo da vida, Gerontologia, Educação Popular e Educação Intergeracional entre crianças, adolescentes, jovens, adultos e os mais velhos.

Destacamos que estes são os primeiros escritos de uma metodologia ampla, com articulação teórica com autores que discutem os saberes humanos que se constroem ao longo da vida. Neste caminho trazemos, primeiro, o que está posto na BNCC por meio de sua orientação de currículo nacional comum de Matemática. De modo que pretendemos apresentar como ela pode ser diferenciada ao ponto de fazer o estudante jovem, adulto ou mais velho, avançar em sua relação empática consigo e com o próximo.

Diante de tamanho objetivo, escolhemos uma parte dos conteúdos matemáticos que envolvem “tabelas e gráficos”, por considerarmos um conhecimento relevante no novo cenário mundial. Afinal, tabelas e gráficos estão, diariamente, nas principais notícias que envolvem as representações e divulgações da evolução da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19).

Feito esse recorte e tendo em vista, ainda, que uma das habilidades que a BNCC preconiza para o estudante é a necessidade de compreensão do ensino de Estatística na Educação Básica, em prol de saberes e práticas que tenham significado e melhorem a vida das pessoas (de todas as pessoas). Juntamos ao nosso desenvolvimento um pouco dos resultados que encontramos de um arcabouço bibliográfico que provoca os professores, todos, não apenas os de Matemática, em pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ou seja, este artigo é uma reflexão que nos convida a olhar teoricamente, a partir de citações da nova BNCC, sobre como os educadores podem contribuir na defesa de um ensino contextualizado de Estatística, principalmente na parte de tabelas e gráficos, aos estudantes jovens, adultos e os mais velhos da EJA, em nossa busca constante e solidária de promover a cidadania através da educação.

METODOLOGIA

Durante a execução da pesquisa seguimos alguns passos em prol de atingirmos o objetivo proposto (MARCONI; LAKATOS, 2002), e decidimos optar, aqui, pela divulgação dos resultados, apenas, da pesquisa bibliográfica, como um ensaio do trabalho que pautamos e desejamos ampliar, com um trabalho que ainda envolverá coleta de dados, questionários, entrevistas, observação direta, formulários, fotos, documentos, jornais, observações, telefonemas, internet, entre outros.

Feito este esclarecimento, apresentamos neste texto as questões metodológicas que encontramos nos apontamentos da BNCC voltados ao conteúdo tabelas e gráficos e à Educação Intergeracional (VILLAS-BOAS, 2016). Ou seja, nesta elaboração buscamos compartilhar respostas de onde encontrar e como consultar recursos que subsidiem um embasamento teórico, pois este é fundamental no desenvolvimento das pesquisas em educação (OLIVEIRA,, 1997).

Com a pesquisa bibliográfica seguimos Rodrigues (2007) e compartilhamos algumas publicações encontradas em livros, artigos de periódicos científicos e outros materiais disponibilizados pela internet, como por exemplo a própria BNCC que está disponível no site do Ministério da Educação. Além disso, destacamos alguns autores que envolvem a transversalidade do Currículo, da Educação ao longo da vida e da Educação Intergeracional.

Esclarecemos que escolhemos o assunto e o problema, a saber: quais são os apontamentos da BNCC que envolvem, direta ou indiretamente, o conteúdo de tabelas e gráficos e a Educação Intergeracional? Feito isto, passamos para a leitura e anotações das citações que estão na BNCC e em outras fontes, ou seja, uma Análise Temática (BARDIN, 2011) de partes do documento oficial e autores que apontam conceitos e conteúdos de tabelas e gráficos e de Educação Intergeracional.

As partes que destacamos da BNCC estão no desenvolvimento deste trabalho, como imagens que recortamos do próprio documento, através de ferramenta de “recorte de imagem”, disponível nos computadores. E, junto a elas, apontamos outros autores que nos ajudam na revisão de literatura preliminar e nos ajudam na elaboração conceitual de Educação Intergeracional nas aprendizagens que envolvem o novo Coronavírus.

Delineamos apenas um documento de abrangência nacional como uma amostra, uma porção selecionada do universo de currículos que existem sobre a área de interesse da pesquisa. Entretanto, mesmo com esta representatividade nacional, acreditamos que outros tipos de amostragem estadual e municipal podem ser alcançados em trabalhos similares a este, seja,

assim como apontam Cervo e Bervian (2002), pesquisas intencionais, aleatórias, ou mesmo amostragens sistemáticas.

A IMPORTÂNCIA SOCIAL DO CONTEÚDO TABELAS E GRÁFICOS

Basta acompanharmos um dos telejornais da TV aberta brasileira ou seguirmos a linha de notícias de um dos sites relacionados para nos depararmos com uma tabelas e gráficos similares às que estão logo abaixo (Figura 1 e 2). Ou seja, a necessidade de manter a população brasileira informada sobre a evolução do novo Coronavírus, ora de como está a vacinação pelo país, os noticiários utilizam recursos de tabelas e gráficos, e divulgam dados apurados estatisticamente (COSTA, 2018, p.17).

Sobre essa necessidade de compreensão do que está posto em seu meio, divulgado em sua realidade ou vivido em sua subjetividade, Bezerra (2016) nos alerta de que o aluno deve alcançar na Educação Básica, ou seja, ao final de doze anos de estudos, no Ensino Médio (BRASIL, 2018, p.546), o reconhecimento de saberes e práticas que o situem enquanto cidadão e conceda-lhe o poder decisório sobre independente da geração que o sujeito se identifique o que é bom para si, para os outros e para o meio ambiente (OSÓRIO, 2016).

Recomendação assimilada e divulgada na nova BNCC com apontamentos para que o conteúdo tabelas e gráficos seja contextualizado, no fortalecimento da Educação como ferramenta de compreensão da natureza e da sociedade, ao promover a reflexão sobre as ações humanas no meio ambiente e garantir uma transformação positiva em homens e mulheres que ela alcança (FREIRE, 2011, p. 42).

Essa proposição não é nova, pois a preocupação de contextualizar os conteúdos curriculares foi apontada, para citar um, pelo educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997) quando comenta que “o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem; em que professor, ao passo que ensina, também aprende” (FREIRE, 2015, p.5), ou seja, sobre o conteúdo tabelas e gráficos, não é diferente do que foi apontado por Nunes Filho (2021) que o professor e o estudante aprendem, juntos, em um encontro democrático e afetivo.

Saviani (2005), referindo-se às questões curriculares, estimula, também, ações que contribuem para a transformação da sociedade, tornando-a “mais humana e socialmente justa” (SAVIANI, 2005, p.6). E nesse contexto de reconceptualização da teorização curricular, apontamos a competência de ler e interpretar tabelas e gráficos em situações que envolvem

demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.8).

Notamos, portanto, que as citações do conteúdo perpassa toda a Educação Básica e reconhece a escola como um espaço de aprendizagem das tabelas e gráficos em uma “visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os como sujeitos de aprendizagem” (BRASIL, 2018, p.14). Ao passo que a BNCC orienta a promoção de uma educação voltada ao desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades e em todas as etapas do ensino (FREIRE, 2011, p.15).

Por fim, registramos que temos na nova BNCC uma orientação curricular que busca envolver a Educação ao longo da vida “ancorada na realidade” (AUSUBEL, 2003, p.3), ao considerar habilidades e competências que precisam ser alcançadas, pautadas na compreensão crítico-emancipatória que situe o currículo na direção de um projeto social. Uma conquista que contribui para a emancipação de crianças, adolescentes, jovens e adultos ao saberem interpretar tabelas e gráficos do cotidiano, como um dos propósitos do ensino de intergeracional de Matemática (BRASIL, 2018, p.31).

APONTAMENTOS NA BNCC E A EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL

Ao analisarmos a BNCC na visão da Educação Intergeracional entre crianças, adolescentes, jovens, adultos e os mais velhos, notamos o conteúdo de tabelas e gráficos em todas as etapas da Educação Básica. Desse modo, passamos a destacar o Campo de Experiências da Educação Infantil (Imagem 1): “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que considera o conhecimento como parte das vivências em espaços e tempos diferentes, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais (BRASIL, 2018, p.42).

Diante deste apontamento, especificamente, a BNCC define, para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), a capacidade de expressar medidas (peso, altura etc.), manusear e ler, ao seu modo, gráficos básicos. Características típicas da realidade e que podem fazer parte de um currículo intergeracional para os mais novos e os mais velhos aprenderem juntos (OSÓRIO; SILVA NETO; SOUZA, 2018), em situações que envolvam o conteúdo, como um de seus objetos de curiosidade em suas interações e brincadeiras (BORBA, 2009, p.17).

Imagem 1: Objetivos de Aprendizagem na Educação Infantil

| CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES” (Continuação) | | |
|--|--|---|
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO | | |
| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
| | (EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos. | (EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. |
| | (EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.). | (EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos. |

Fonte: MEC/BNCC, 2018, p.52.

Na etapa do Ensino Fundamental a competência de leitura de tabelas e de gráficos aparece na fase do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º Ano), como verificamos na Imagem 2, na parte de “probabilidade e estatística”, ligadas a habilidades ler e interpretar dados matemáticos (BRASIL, 2018, p.275). E nessa atitude dialógica com o real, podemos apontar a importância dos mais velhos nos momentos de troca de experiências sobre as notícias sobre o Coronavírus, pois ainda auxiliam no caminho interdisciplinar e os Temas Transversais (ROZAL, 2017, p.17).

Imagem 2: Habilidades em Matemática no Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

| HABILIDADES |
|--|
| (EF01MA15) Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano. |
| (EF01MA16) Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, utilizando, quando possível, os horários dos eventos. (EF01MA17) Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário. (EF01MA18) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários. |
| (EF01MA19) Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante. |
| (EF01MA20) Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano. |

Fonte: MEC/BNCC, 2018, p.281.

Neste caminho, chegamos à segunda fase do Ensino Fundamental, os Anos Finais (6º ao 9º Ano), e encontramos o conteúdo na parte de pesquisa amostral, censitária, a coleta e organização de dados, até a construção de tabelas e gráficos com interpretação das informações (Imagem 3). Portanto, outra situação que pode ser alcançada na Educação Intergeracional, que assim como cita Silva Neto (2020) valoriza os mais novos como agentes de busca do conhecimento e os mais velhos como detentores de uma experiência de vida.

Imagem 3: Habilidades em Matemática no Ensino Fundamental - Anos Finais.

| HABILIDADES | |
|-------------|---|
| | (EF06MA30) Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual) e comparar esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos. |
| | (EF06MA31) Identificar as variáveis e suas frequências e os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas) em diferentes tipos de gráfico. (EF06MA32) Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões. |
| | (EF06MA33) Planejar e coletar dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações, em tabelas, vários tipos de gráficos e texto. |
| | (EF06MA34) Interpretar e desenvolver fluxogramas simples, identificando as relações entre os objetos representados (por exemplo, posição de cidades considerando as estradas que as unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.). |

Fonte: MEC/BNCC, 2018, p.305.

Para exemplificar uma situação, estamos com o recorte da BNCC na Imagem 4 e citamos as recomendações de Lopes (1999), para que o estudante planeje e execute pesquisas amostrais envolvendo temas da realidade social; faça uso de planilhas eletrônicas para tais (BRASIL, 2018, p.298); e que realize experimentos com sondagens de fatos do cotidiano, como, por exemplo, dados divulgados pela mídia (LOPES, 1999, p.4). Ao passo que essas pesquisas serão mais eficientes se envolverem os mais velhos em momentos de conversas e trocas de informações.

Imagem 4: Habilidades em Matemática no Ensino Médio.

| HABILIDADES |
|--|
| (EM13MAT101) Interpretar criticamente situações econômicas, sociais e fatos relativos às Ciências da Natureza que envolvam a variação de grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação, com ou sem apoio de tecnologias digitais. |
| (EM13MAT102) Analisar tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas apresentadas em relatórios divulgados por diferentes meios de comunicação, identificando, quando for o caso, inadequações que possam induzir a erros de interpretação, como escalas e amostras não apropriadas. |
| (EM13MAT103) Interpretar e compreender textos científicos ou divulgados pelas mídias, que empregam unidades de medida de diferentes grandezas e as conversões possíveis entre elas, adotadas ou não pelo Sistema Internacional (SI), como as de armazenamento e velocidade de transferência de dados, ligadas aos avanços tecnológicos. |
| (EM13MAT104) Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos. |

Fonte: MEC/BNCC, 2018, p.533.

Por fim, no Ensino Médio, como podemos constatar na Imagem 4, há foco em uma visão integrada da Matemática com outros componentes curriculares, para que o conhecimento estatístico vá além numa visão integrada dos conteúdos (ALBUQUERQUE, 2006, p.9). Ou seja, a BNCC mantém a orientação para a conexão com a realidade do estudante, em diferentes contextos. E nestes diferentes contextos encontramos as situações de relação intergeracional dos mais novos com os mais velhos, que levam em conta as vivências cotidianas de ambos (BRASIL, 2018, p.465).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os dias os veículos de comunicação elaboram e divulgam informações sobre a pandemia do novo coronavírus, portanto, existem muitos dados e situações vivenciadas pelos alunos que podem ser utilizadas para a elaboração de tabelas e gráficos. Nesse contexto, é salutar contar com os mais velhos para compreenderem as tabelas e gráficos como um dos diferentes registros de representação matemáticos, em sua busca de solução de problemas.

Acreditamos que os mais velhos podem aprender e ensinar os mais novos nas habilidades de ler, compreender e construir tabelas e gráficos, que envolvem a pandemia do novo coronavírus. Tendo em vista que o poder social da educação matemática, alcança o que Ausubel (2003) chama de poder “subsunçor de sua aprendizagem”, no qual o ser humano aprende em suas relações intersociais, em momentos de troca e de reflexão sobre a realidade.

Diante dos apontamentos da BNCC notamos que existe a preocupação legal em garantir ao estudante que as informações sejam relevantes para a vida do indivíduo, e acreditamos que

promover atividades intergeracionais com os mais velhos trará condições para que tais significados e possam ser modificados e ampliados pela ancoragem com o que é real, com o fenômeno, realizado, alcançado na relação entre crianças, adolescentes, jovens, adultos e os mais velhos.

Por fim, cabe-nos reforçar o alerta de que a escola deve promover o ensino e a aprendizagem de conhecimentos complexos e sistematizados, pois além da razão de ser Escola é um dos espaços sociais de leitura e interpretação de tabelas e gráficos sobre o novo Coronavírus. E envolver os mais velhos neste processo é uma saída para alcançar o exercício da Educação Intergeracional sobre conceitos como, por exemplo, vacinação, distanciamento social e uso de equipamentos de proteção individual.

Enfim, ainda temos um longo caminho na pesquisa que envolve os documentos oficiais e as relações intergeracionais que a Educação consegue promover, com as atuais condições de ensino e aprendizagem. Mas, queremos divulgar esses resultados para, assim como prevê a BNCC, independente de notas ou conceitos, façamos sempre uma reflexão individual de que, em tempos de pandemia, ainda precisamos buscar o autoconhecimento e a empatia entre todas as gerações.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, C. *et al.* **A Matemática na formação inicial de professores.** Lisboa: APM e SPCE, 2006.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva, Lisboa (PT):** Paralelo LTDA, 2003.

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

BEZERRA, M. C. A. **Atividade para o ensino de tabelas e gráficos.** 2016 Disponível em: <http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/4935_3388_ID.pdf> Acesso em: 08 de jun. 2021.

BORBA, A. M. **A brincadeira como experiência de cultura. Educação infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Homologada em 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 07 jun. 2021.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COSTA, L. M. **Leitura, Interpretação e Construção de Tabelas e Gráficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 1ª Ed. Rio De Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2018. Disponível em: <<https://www.sbm.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Leitura-interpretacao-e-construcao-de-tabelas-e-graficos.pdf>> Acesso em 07 de jun. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra: 2011. 43ª edição.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Paz e Terra: 2015.

LOPES, C. A. E. **A probabilidade e a estatística no currículo de matemática do ensino fundamental brasileiro**. Florianópolis. 1999. Disponível em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/a_probabilidade_e_a_estatistica_no_curriculo_de_matematica.doc> Acesso em 01 de jun. 2021

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NUNES FILHO, F. A. *et al.* **Educação Ambiental Entre Gerações: a Oralidade como Instrumento Construtor de Opiniões**. Brazilian Journal of Development, Vol 7, No 9, Curitiba - PR: 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/36042/pdf> Acesso em: 06 de jan. 2022.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

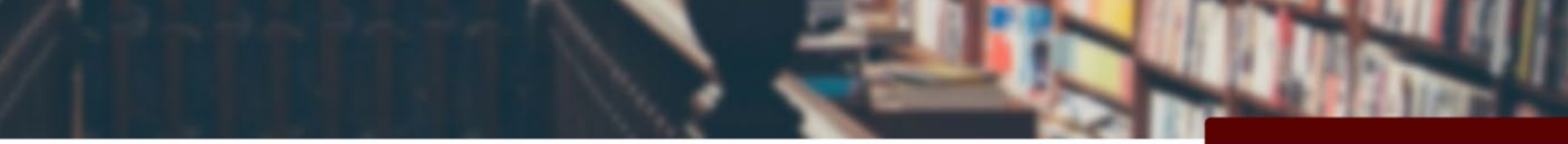
OSÓRIO, N. B. *et al.* **Um trabalho de coeducação entre gerações**. Anais VIII FIPED. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/25794>>. Acesso em: 21/01/2022

OSÓRIO, N. B.; NETO, L. S.; SOUZA, J. M. **A era dos avós contemporâneos na educação dos netos e relações familiares: um estudo de caso na Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins**. Revista Signos, v. 39, n. 1, 2018. Revista Signos, Lajeado, ano 39, n. 1, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v39i1a2018.1837> Acesso em 28 de ago. de 2021.

RODRIGUES, W. C. **Metodologia Científica**, 2007. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodologia_cientifica.pdf>. Acesso em: 12 de dez. 2021.

ROZAL, E. F. **Modelagem Matemática e os temas transversais na educação de jovens e adultos**. 2007. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Matematica/dissertacao_edilene_farias_rozal.pdf> Acesso em 08 de jun. 2021.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Projeto 20 anos do Histedbr - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Faculdade de Educação da Unicamp. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod_resource/content/1/3%20-%20D_Saviani_Concep_Pedag_Hist_Educ_Brasil_2005.pdf Acesso em 06 de jun. 2021.



SILVA NETO, L.S. **Apoio Social: velhos da “UMA” em situação de vulnerabilidade em tempo de Covid-19.** Revista Observatório: 2020.

VILLAS-BOAS, S. *et al.* **A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida-Desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos.** Investigar em Educação, v. 2, n. 5, 2016. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/114> . Acesso em 30 de dez. 2021.

CAPÍTULO 35

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO NO ENSINO AGRÍCOLA

Décio Dias dos Reis
Ivone Nunes da Cruz
José James Torres da Silva
Luciana Pinto Fernandes
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva

RESUMO

O presente artigo traz concepções acerca de um percurso de profissionalização do técnico em Agropecuária, considerando-se a etapa do estágio obrigatório. A legislação define o estágio como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso. O objetivo foi de analisar a relevância dessa etapa de formação para a consecução de um currículo integral do indivíduo em desenvolvimento das habilidades e competências. Adotou-se a metodologia da revisão bibliográfica, com base nos conhecimentos construídos por pesquisadores renomados na temática, com ênfase em Silva (2022), Frigotto (2007), Kuenzer (2014) e Soares (2003). Apreendeu-se resultados que evidenciam os desafios e dilemas no processo de formação, isto porque a integralidade formativa do técnico em agropecuária perpassa por abraçar novos conhecimentos, novas práticas e novas relações interpessoais, além daquelas estabelecidas dentro da escola, ou seja, o contexto é direcionado para o mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação agrícola. Estágio supervisionado. Formação profissional.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As conjunturas do mundo contemporâneo, que passou por grandes mudanças nos mais diversos setores: política, administração, saúde, comportamento e espiritualidade; não poderia ser diferente na educação, como no seu encaminhamento para a formação profissional, no ensino agrícola. E assim, o momento revela maior complexidade para a construção de uma proposta pedagógica que leve em consideração o contexto e os desafios vivenciados pela classe estudantil e trabalhadora ao longo da história (TARDIF, 2002).

Dentre as especificidades do ensino e formação no curso técnico em Agropecuária, tem-se o estágio supervisionado obrigatório, na maioria das escolas agrícolas. Com isso, as relações estabelecidas entre o estagiário e o mercado de trabalho facilitam a união teoria e prática. O estagiário atenua o impacto da passagem da vida estudantil para a vida profissional, reduzindo

a situação de insegurança, corrigindo as suas deficiências, encontrando o equilíbrio e a confiança no seu potencial (OLIVEIRA, 2008).

O estágio é a oportunidade de integração do estudante com a sociedade, oferecendo a eles a adaptação psicológica e social para sua futura atividade, trocando experiências através da aplicação prática de seus conhecimentos, renovando e enriquecendo os recursos humanos atuais e futuros da sociedade (FAZENDA, 2010). Isso ocorre, a parte concedente do estágio deve indicar funcionário do quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar essa etapa de formação.

Portanto, este artigo se justifica na concepção de que o estágio do curso Técnico em Agropecuária é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante, e por isso, ele integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso.

Por conseguinte, à luz do que preceitua Silva (2022), o objetivo desse artigo foi de analisar a relevância dessa etapa de formação para a consecução de um currículo integral do indivíduo em desenvolvimento das habilidades e competências.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este artigo apresenta uma fundamentação metodológica na revisão bibliográfica e na análise do discurso. Destaque que a revisão de bibliografia teve ênfase em Silva (2022), Frigotto (2007), Kuenzer (2014) e Soares (2003), dentre outros pesquisadores.

Evidencia-se que a análise do discurso foi fundamental para a compreensão dos textos que abordam a temática do ensino agrícola e suas etapas. Tais procedimentos metodológicos, segundo Orlandi (2009) e Pêcheux (1983), tem nos verbetes e expressões, as unidades discursivas que se correlaciona ao proposto neste tratado.

E por isso, as considerações de Fiorin (1990, p. 177), se consolidam como confirmação de método:

O discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos.

Desta forma, cada texto se configura como um conjunto de recortes discursivos que se entrecruzam e se dispersam, e assim, a análise empreendida executa-se por meio de seleção dessas unidades extraídas do corpus, observados os objetivos da pesquisa, de compreender a perspectiva do estágio supervisionado.

Quanto à importância da pesquisa e do método traçado para sua consecução, Martins (2009, p. 292), em suas teorias, demonstra:

Antes de mais nada é preciso esclarecer que metodologia é entendida aqui como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades (Demo, 1989). Não se trata, portanto, de uma discussão sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de se fazer ciência. A metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica.

É demonstrado por Foucault (1969), que o discurso tem nos seus elementos um processo constitutivo, sendo para ele como um grão que surge na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; conforme prepondera-se como um átomo no discurso. Por sua vez, Zaluar (1986) evidencia que, metodologicamente, mesmo a revisão de literatura, não ocorre enunciado em geral, livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo, sempre se integrando num jogo da enunciação. Desta forma, compreende-se que existe a importância de se analisar o estágio supervisionado, face à sua envergadura junto ao curso Técnico em Agropecuária.

O ENSINO AGRÍCOLA: PERSPECTIVAS DE UM ITINERÁRIO FORMATIVO

Fica demonstrada nesta seção, os referenciais teóricos, bem como os resultados e as discussões propostas à temática da educação profissional. Faz-se necessário saber que os parâmetros norteadores do Decreto 2.208/1997, foram bastantes enfáticos quanto à valorização da formação do estudante para desempenhar atividades laborais (FRIGOTTO, 2018).

Neste dispositivo, tem-se que é função da educação profissional os atos de qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Ela será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (FRIGOTTO, 2007).

Destaque, porém, que toda essa caracterização não era tão assertiva, pois, para Ciavatta e Ramos (2011), por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento

de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção.

A promulgação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (a chamada LDB) houve a abertura de espaço para desvinculação da educação profissional do sistema de ensino regular, é esta separação que lança as bases para que uma nova configuração de educação profissional de nível médio técnico se materialize no âmbito das escolas Técnicas e Agrotécnicas (ARRUDA, 2010).

Contextualizando o Curso Técnico em Agropecuária no Brasil

É necessário fazer uma breve contextualização do curso Técnico em Agropecuária no Brasil. Nessa perspectiva, como afirma Freire (2010), educar e educar-se é tarefa daqueles que sabem que poucos sabem, por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais ± em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem, em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. O que remete ao ideal de uma formação técnica e teórica, construída nas vivências, para profissionais como o Técnico em Agropecuária.

No ano de 1909, com o presidente Nilo Peçanha, o ensino agrícola começa a tomar rumos novos, pois o país precisava, naquele momento, formar trabalhadores para suprir a necessidade de mão de obra para o setor agrícola. Como naquele período 70% da população ativa se ocupavam de atividades voltadas para o campo, algumas políticas direcionadas a esse setor foram implantadas (FRIGOTTO, 2018).

Conforme Moura (2007), nos anos seguintes, organizou-se o ensino agrícola para capacitar chefes de cultura, administradores e capatazes. Estas medidas evidenciaram um redirecionamento da Escola Profissionalizante, pois ampliaram o seu horizonte de atuação para atender a interesses emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

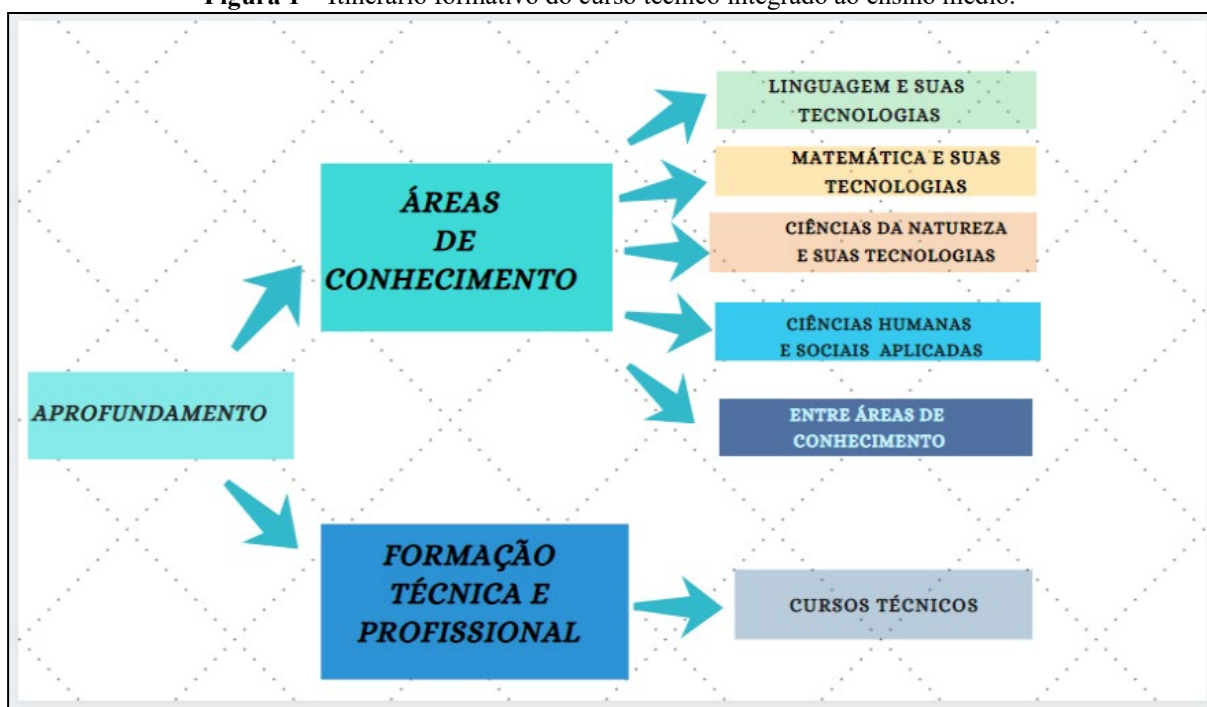
Por conseguinte, conforme Ramos, (2014), as configurações do ensino Médio, conforme a Lei 9394-96, sob a determinação do ideário em nossa sociedade nos anos 1990, seria a de proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas, flexíveis, adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante e, sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de

processos automatizados, que requerem pouco conhecimento especializado do trabalhador e mais uma capacidade de agir diante dos imprevistos.

Com o advento do processo de redemocratização brasileira, a educação profissional passou por um longo período de autoafirmação. E com isso, no ano de 2008, dois grandes passos foram dados à educação profissional brasileira: a transformação das escolas, centros e colégios federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e a formalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CORDÃO; MORAES, 2017).

O itinerário formativo está organizado em diferentes arranjos, reunidos em uma ou mais áreas de conhecimento, articulados a partir dos eixos estruturantes, de forma que se observa o enquadramento do curso técnico em Agropecuária na figura que segue:

Figura 1 – Itinerário formativo do curso técnico integrado ao ensino médio.



Fonte: SEDU-ES (2021)

Sobre a figura 1, evidencia-se que no itinerário “Cursos Técnicos”, a proposta é o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais que promovam o desenvolvimento da capacidade de aprender e permitam aos estudantes utilizarem novas técnicas e tecnologias no trabalho, desenvolver competências profissionais e pessoais e colaborar com a melhoria contínua nos setores de produção e serviços.

Prima-se na afirmação de que a Lei nº 11.892/2008, promulgada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, criou, um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, com o fim, segundo seus documentos de implementação, de promover a justiça

social, a equidade e o desenvolvimento sustentável, respondendo de forma ágil às demandas crescentes por formação profissional, difusão de conhecimentos e suporte aos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2016).

O avanço de infraestrutura da Rede Federal e a interiorização da educação profissional foram marcos desse momento histórico. Assim, as políticas destinadas à educação profissional brasileira, principalmente, àquelas voltadas às escolas Técnicas e Agrotécnicas, hoje transformadas em Institutos Federais de Educação, sempre sofreram intensas e dinâmicas modificações, manifestações marcantes e típicas de uma sociedade que caminha baseando-se no modelo capitalista de organização social e econômica e que, prioriza a capacitação à produção em detrimento da formação humana, geral e cidadã. O desenvolvimento da educação é gradativo, porém, foi uma política pública muito assertiva, a da Rede Federal (SILVA; ALBUQUERQUE, 2018).

Kuenzer (2014) apresenta contribuições com essa discussão ao ressaltar que, a educação rural se consubstanciou como um fator primordial para a sociedade brasileira nos últimos anos, De maneira similar, Silva e Albuquerque (2021), destacam que falta uma abordagem que preze pela consciência sobre a cultura e identidade no espaço rural, que respeite e valorize a educação no processo de formação da cidadania.

O estágio supervisionado para formação do Técnico em Agropecuária

Diante do que foi visto, percebe-se que o estudante de Técnico em Agropecuária passa durante o seu processo de formação por muitas aprendizagens e dilemas e desafios. Isto porque, segundo Pozo (2002), aprender implica mudar os conhecimentos e os comportamentos anteriores. É necessário abraçar o novo conhecimento para que se possa obter um estágio cheio de bons significados e de aprendizado consistente e duradouro.

Ao longo do tempo, houve poucas preocupações em pensar o Estágio Supervisionado como uma via de mão dupla, mesmo que se vivencie um mundo cheio de incertezas, principalmente, quando se trata do jovem e sua inserção no mundo do trabalho. Por outro lado, sabe-se que não é correto afirmar que toda responsabilidade deve recair sobre a escola. Contudo, para redimensionar a prática ameaçada pelo mundo em constante processo de mudanças, um mundo globalizado, a escola pode fazer com que sejam minimizados e estabelecidos mecanismos na direção que mostrem caminhos mais curtos a fim de que possam fazer enfrentamento a esses desafios (SANTOS, 2010).

As imagens constantes na figura 1, que segue, demonstram as áreas e atividades que devem ser alcançadas no processo de realização do estágio supervisionado:

Figura 1 – Atividades integradoras do estágio supervisionado.



Fonte: Pereira (2008) com adaptações.

A respeito da figura 1, evidencia que o estágio supervisionado é uma atividade com transdisciplinaridade. E, por isso, deve possuir elementos que vão além das disciplinas, e do espaço disciplinar das classes de aula. Ela deve ser entendida como a coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado sobre a base de um sistema, ético, político e antropológico (SUANNO, 2014).

Por sua vez, apesar da noção de estágio supervisionado tenha origem na educação profissional, a própria legislação federal específica que o regulamentou, entretanto, foi sábia, ao considerá-lo como estágio curricular, e também, como atividade de aprendizagem social, profissional e cultural, o qual deve ser proporcionado ao estudante pela participação em situações reais de vida e de trabalho, de seu meio, sendo realizado na comunidade em geral ou em empresas ou organizações públicas ou privadas, sempre sob responsabilidade da instituição de ensino ofertantes (BRASIL, 2003)

Na evolução do ensino médio técnico, a educação precisa inaugurar uma nova discussão dessa modalidade, principalmente quando se refere a estágio que, antes visto como um mero

instrumento para proclamar o diploma de técnico, deve ser encarado, nesse novo contexto, como um momento para refinar aproximação entre formação geral e educação profissional (REGATTIERI; CASTRO, 2010).

Desta forma, como afirma Ramos (2014), é preciso construir uma formação que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana. A partir dessas constatações, pressupõe-se que o instituto deve preocupar-se mais quanto à política de escolha dos campos de estágio, pois o critério adotado hoje vem fragilizando alguns aspectos, principalmente àqueles relacionados a esses campos que muitas vezes ficam reservados apenas a preencher a satisfação pessoal do aluno e sem nenhum compromisso com vida prática profissional do educando.

Acredita-se, pois que o aluno recém-saído do ensino médio profissionalizante necessita de uma intervenção maior por parte da escola quando se trata da escolha do seu campo de estágio. Porém, não se deve anular a importante participação do discente nesse processo. Tem urgência no âmbito do instituto, pois opiniões dos educandos devem ser ouvidas a fim de que esses depoimentos a respeito do desenvolvimento dessa atividade possam contribuir para que alguns estágios não sirvam apenas para aclamar o diploma de técnico sem resultado positivo à vida profissional daqueles que estão na iminência de adentrar ao mundo do trabalho (SANTOS, 2010).

Perspectivas de uma formação integral no ensino agrícola

Preliminarmente, a intenção nessa sessão falar sobre a prática de educação integral no curso técnico em Agropecuária. A este respeito, Carlini (2012) afirma que com isso se pretende que nossos estudantes saiam da escola com aprendizagens sólidas e significativas. Pode-se afirmar que a jornada escolar estendida é uma possibilidade real de oferta de mais educação, mais conhecimento e, portanto, mais aprendizagem. Nesse sentido, esta experiência tem demonstrado resultados.

A Educação Integral aqui é entendida como uma possibilidade de organização escolar em que os tempos e os espaços são ressignificados, potencializando e diversificando o ensino e as aprendizagens, considerando a formação humana e integral da criança (BRASIL, 2009).

Logo, pensar a escola integral não é estabelecer uma extensão da jornada diária de aulas, mas qualificar o tempo, diversificando o currículo, propondo e instigando alternativas de aprendizagens diferenciadas, expondo os estudantes a condições favoráveis ao conhecimento e ao mesmo tempo propondo experiências lúdicas que contribuam para a formação humana,

moral, social, política e, sobretudo, fuja do senso comum de que a educação integral é assistencialismo (OLIVEIRA, 2016).

O compromisso com processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, interesses e realidades está definido independentemente das questões de tempo. E por isso, abre-se a possibilidade de extensão da jornada como um investimento, com base no entendimento de cada representante público. Para Cury (2015), a educação integral se materializa como política pública, não como uma diretriz geral e obrigatória, mas como possibilidade que pode ser implementada de acordo com os interesses econômicos e estruturais ou mesmo da compreensão, por parte dos administradores das esferas legais, acerca da viabilidade e necessidade ou não da implementação da educação integral nas rotinas de funcionamento das escolas.

Ao se olha por essa via, segundo Cunha (2002), pode-se observar que esse tipo de política aplicada, na maioria das vezes, em escolas de periferias, com estruturas precárias e por meio de programas de investimento pode vir a tornar-se uma política de cunho assistencialista e não com o compromisso adequado ao propósito à que se destina, seja mais tempo na escola significar mais aprendizagens, com mais qualidade.

O que se confirma na pesquisa de Gomes (2017), pois a discussão que envolve o tema, gira em torno de que a educação integral pode ser uma alternativa de resgate da educação de qualidade, em particular para as classes populares. Porém, também há os que se manifestam contra essas possibilidades educacionais, alegando ser uma política assistencialista”.

A educação integral no país não é uma discussão recente. Sua diretriz de organização, seus dilemas e tentativas de implementação no país remontam às ideias de um educador brasileiro reconhecido por sua luta na democratização da sociedade e de uma educação de direito e qualidade para todos. Anísio Teixeira (1976, p. 117) afirmava, por exemplo que os “altos índices de evasão e repetência, já em 1930, resultavam da inadequação do modelo tradicional de escola às necessidades de seus alunos e sobretudo das crianças de classes populares”. Em função desse entendimento, defendia um modelo que ampliasse o tempo de permanência das crianças na escola, antecipando o que hoje chamamos de Educação Integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que como estamos formando profissionais que desenvolverão suas atividades profissionais em comunidades compostas por mais diferente públicos, o estágio supervisionado será um momento de confrontar a teoria com a prática.

Chegou-se à compreensão que a relação entre escola e empresa é outro aspecto que precisa ser discutido amplamente. Muitas vezes, esse distanciamento do mundo prático vem prejudicando a apreensão do conhecimento. A educação profissional deve buscar essa troca para que seu objetivo seja redefinido a partir do papel social que este tipo de ensino impõe.

Obteve-se o viés conclusivo que o estágio se caracteriza por colocar o aluno em contato com a prática visando estabelecer relações entre o conhecer e o fazer. Tem-se um momento de ensino, pesquisa e extensão. No estágio, as inquietações vivenciadas durante todo o curso vêm à tona é nesse momento que aparecem os dilemas, onde muitas vezes é difícil escolher entre múltiplas possibilidades, a melhor ação ou atitude para atuar em determinada situação.

Por fim, observou-se que o percurso para formar o Técnico em Agropecuária numa dimensão mais ampla, serve para abrir caminhos na criação de espaço para uma educação mais integradora, valorizando a formação humana, criando condições para formar um cidadão cômico de suas responsabilidades para o enfrentamento com menos dificuldades das intempéries do mundo moderno.

REFERÊNCIAS:

ARRUDA, M.da C.C. **Políticas de Educação Profissional de Nível Médio: Limites e Possibilidades**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ/IE/DTPE: 2010.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB n.º 35, de 05/11/03**, trata das Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional, 2003.

BRASIL. **Educação integral**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. **Histórico**. Ministério da Educação: Brasília, 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 17fev2022.

CARLINI, H. **A construção dos centros integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste (SP)**. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.) *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

CORDÃO, F.A; MORAES, F.de. **Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Editora Senac, 2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CUNHA, L.A. **As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica**. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S; BUENO. M. S. S. O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

CURY, C.R.J. **A qualidade da educação brasileira como direito**. Educação & Sociedade, v. 35, n.129, p. 1053-1066, 2014. <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

FAZENDA, I.C.A. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 23 ed. Campinas: Papirus, 2010.

FIORIN, J. L. **Tendências da análise do discurso**. Estudos Lingüísticos, v.19, p.173-9,1990

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1969.

FREIRE P. **Educação como Prática da Liberdade**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FRIGOTTO, G. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Campinas: Educ. Soc., 2007.

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.

GOMES, L.C.G. **Escola de Aprendizes de Artífices de Campos: história e imagens**. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2017.

KUENZER, A. Z. **As relações entre o mundo do trabalho e a escola: práticas de integração**. In Rios, F. H., Costa, R. R. S., & Urbanetz, S. T. (org.). Educação Profissional: desafios e debates. Curitiba: IFPR-EAD, 2014.

MARTINS, E.M. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2009.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração**. GT: Trabalho e Educação / n.09. Anped Caxambu, 2007.

OLIVEIRA, A.R.S. de. **EAFSalinas como socializadora de tecnologia: cana-de-açúcar na alimentação de suínos na fase de terminação**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). 90 p. Seropédica/RJ: UFRRJ, 2008.

OLIVEIRA, R.A.P. de. **Narrativa da Constituição de Uma Escola de Educação Integral por um grupo de Professoras Envolvidas**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – Faculdade de Física, Porto Alegre, 2016.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1983.

PEREIRA, M.S. **O estágio supervisionado na formação dos alunos do Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira.** Dissertação de mestrado para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, UFRRJ, 2008.

POZO, J.I. **Aprendizes e mestres.** A Nova Cultura da Aprendizagem. Instituto de psicologia, Universidade Autônoma de Madri. Editora Artmed. 2002

RAMOS, M.N. **Do Ensino Técnico à Educação Tecnológica:** historicidade das políticas públicas dos anos 90. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 1995.

RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado:** da conceituação à operacionalização. CADERNOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO PPGE-UFES, v. 19, p. 15, 2014.

REGATTIERI, M; CASTRO, J. M. **Ensino médio e educação profissional:** desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2010.

SANTOS, J.G.dos. **O papel do estágio curricular obrigatório na formação do Técnico em Agropecuária do IF Crato:** uma análise a partir dos Relatórios Finais; 2010; Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,; Orientador: Amparo Villa Cupolillo;

SEDU-ES. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. **Itinerário formativo.** 2021. Disponível em <https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/itinerario-formativo> Acesso em 03jan2022.

SILVA, P.H.G; F.E.ALBUQUERQUE. **A família linguística Jê na perspectiva do contanto entre Panhî e kupê:** uma abordagem sobre os Apinayé. - Qualis A2 - ISSN 1981-9269. Revista Cocar, v. 12, p. 558-585, 2018.

SILVA, P. H.G.; ALBUQUERQUE, F. E. **As relações identitárias do povo Apinayé:** um estudo a partir dos antropônimos. Qualis A1 - ISSN 2079-312X. Revista Linguística (Online), 2021.

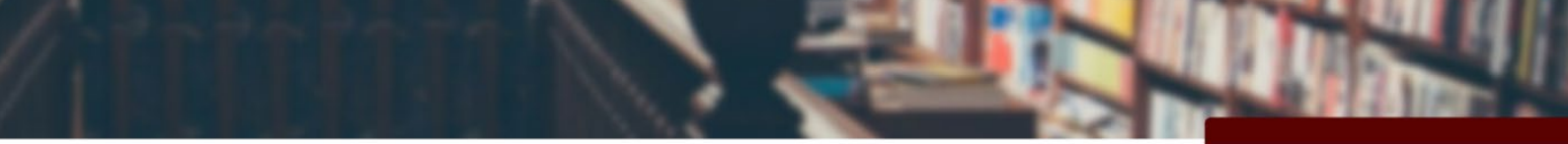
SILVA, P.H.G. **O projeto político pedagógico das Escolas Estaduais Mãtyk e Tekator:** uma contribuição para a educação escolar Apinayé. Tese de Doutorado apresentada a Universidade Federal do Tocantins. Campus Araguaína. Programa de Pós-graduação em Letras – Ensino de Língua e Literatura. Araguaína-TO, fevereiro de 2022.

SOARES, A.M.D. **Política Educacional e configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90:** regulação ou emancipação. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). 132-138 p. Seropédica/RJ: UFRRJ, 2003

SUANNO, M.V.R. **Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade.** In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (Orgs). O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora; 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docente e Formação Profissional.** Petrópolis,RJ:Vozes,2002 .

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil.** 2ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.



ZALUAR, A. **Teoria e prática do trabalho de campo**: alguns problemas. In: CARDOSO, R. (Org.) A aventura antropológica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 107-123, 1986.

CAPÍTULO 36

A TRIDIMENSIONALIDADE E A EDUCAÇÃO: VIVÊNCIAS NAS AULAS DE ARTES COM O ENSINO MÉDIO

Marili Wessner Schneider
Roseli K. Moreira

RESUMO

Este artigo aborda as práticas tridimensionais e suas vivências nas aulas de artes com o Ensino Médio além de breves conceitos sobre a tridimensionalidade. A temática é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso realizado no Curso de Graduação em Artes Visuais da Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, desenvolvido no segundo semestre de 2019. O objetivo é apresentar diferentes materialidades e práticas possíveis para serem trabalhadas pelos professores de artes. O arte-educador, por vezes, depara-se com alguns contratempos no planejamento de suas ações pedagógicas por falta de conhecimento sobre a tridimensionalidade e de recursos na escola. Diante dessas circunstâncias, apresentam-se aqui algumas possibilidades práticas escultóricas e conceitos para, assim, ampliar o repertório de conhecimento do professor. A fundamentação teórica está embasada nos seguintes autores: Moreira (2011) e (2012), Corbetta (2003), Canton (2009), Rego; Santos e Passos (2008). A pesquisa desenvolvida foi bibliográfica com abordagem qualitativa e exploratória. O artigo também apresenta as vivências em uma oficina de Arte com alunos do Ensino Médio para investigar as possibilidades de materiais e práticas tridimensionais para a arte-educação. Como resultado, pode-se observar a produção artística dos estudantes que, ao final, alcançaram materialidades inusitadas, ampliando o conhecimento sobre o tridimensional e instigando a criatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Artes Visuais. Educação. Tridimensional. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A arte-educação é importante para a formação humana, sendo que, por meio dela, é plausível ampliar a sensibilidade, a criatividade, a percepção, a criticidade dos estudantes, além de viabilizar e aumentar a autoconfiança, propiciando o convívio social e cultural. Além disso, o ensino da arte é indispensável por expandir o desenvolvimento do indivíduo, visto que colabora para um olhar reflexivo e crítico para compreender o seu meio, tornando-o um cidadão elucidado e transformador (SCHNEIDER, 2019).

Ferraz e Fusari (2002) afirmam que:

Desde a infância, tanto as crianças como nós professores, interagimos com as manifestações culturais de nossa ambiência e vamos aprendendo a demonstrar nosso prazer e gosto, por imagens, objetos, músicas, falas, movimentos, histórias, jogos e informações com os quais nos comunicamos na vida cotidiana (por meio de conversas, livros ilustrados, feiras, exposições, rádio, televisão, discos, vídeos, revistas, cartazes, vitrines, ruas etc.). Gradativamente, vamos dando forma às nossas maneiras de

admirar, de gostar, de julgar, de apreciar – e também de fazer – as diferentes manifestações culturais de nosso grupo social e, dentre elas, as *obras de arte*. É por isso que mesmo sem o saber vamos nos educando esteticamente, no convívio com as pessoas e as coisas. (FERRAZ; FUSARI, 2002, p.16-17, grifo das autoras).

As autoras salientam que a arte está integrada em nossas vidas, em nosso cotidiano, em nossa história. Assim sendo, é essencial que o arte-educador ofereça propostas pedagógicas que possibilitem aos estudantes vivenciarem arte e experimentem a variedade de materialidades que estimule a criatividade e a habilidade imagética deles (SCHNEIDER, 2019).

Todavia, por vezes, o professor encontra dificuldades na concepção de atividades artísticas por falta de recursos e/ou conhecimento ampliado no âmbito escolar. Diante desses impasses, o educador precisa buscar alargar os saberes e utilizar ações que possibilitam aos discentes usufruírem a diversidade de materiais e possibilidades artísticas, tornando o ensino produtivo e de qualidade (SCHNEIDER, 2019).

É preciso esclarecer que a arte não é baseada só no bidimensional, mas também no tridimensional, e a escultura, por exemplo, é “[...] uma das primeiras linguagens artísticas exploradas pelo homem, a história da escultura se confunde com a própria história da humanidade.” (MOREIRA, 2011, p. 8), como se pode identificar nas formas de registros empregadas pelas antigas civilizações.

A tridimensionalidade permite ao indivíduo observar um objeto em todos os seus ângulos e sentidos, com ênfase na largura, altura e profundidade. As materialidades se relacionam com a utilização de diferentes materiais como: argila, gesso, papelão, madeira, ferro, entre outros. Conforme Moreira (2012, p. 26): “A tridimensionalidade [...], em princípio, abarca toda a expressão artística do campo da arte, ligado à materialidade e à espacialidade.”

A escultura possibilita trabalhar as três dimensões de um objeto. De acordo com Moreira (2011, p. 5),

Na observação de uma estrutura escultórica, tem-se uma vantagem sobre outras linguagens da Arte. Ao apreciar uma escultura, há várias perspectivas: diversos perfis que proporcionam diversos olhares sobre uma mesma estrutura. Podemos vagar o olhar, indo do mínimo detalhe à visão completa. Nessa descoberta, percebemos luz e sombra, proporções e textura. Se for possível tocar a escultura, nossa percepção se torna mais ampla, pois o tátil pode revelar o material e suas especificidades.

E ainda, a tridimensionalidade incentiva o ato criador e sensível de cada indivíduo, concedendo a liberdade de expressão. Assim, é primordial que o professor utilize atividades que acrescente as vivências do estudante. (SCHNEIDER, 2019).

REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo traz inicialmente alguns conceitos do tridimensional, da escultura e da materialidade, para na sequência apresentar algumas sugestões de práticas e materialidades possíveis em sala de aula.

Tridimensionalidade

A tridimensionalidade permite ao indivíduo observar um objeto em três dimensões. Ela é uma potencialidade humana que precisa ser estimulada pelos sentidos, ou seja, a visão estereoscópica de se conseguir ver as imagens planas em relevo:

Essa capacidade agregada à habilidade manual de segurar objetos e examiná-los, proporciona uma percepção que amplia o universo sensorial dos seres humanos. Perceber largura, altura e profundidade é uma condição privilegiada sobre a qual os humanos organizam e constroem meios que possibilitam melhor qualidade de vida e maiores possibilidades de sobrevivência. (MOREIRA, 2012, p. 43).

A tridimensionalidade na era contemporânea “[...] abrange os trabalhos nas práticas artísticas da modelagem, dos moldes, das junções e do esculpir, inseridos em categorias artísticas como escultura, cerâmica, objetos e conceitos contemporâneos como a instalação em artes.” (MOREIRA, 2018, p. 27).

Os professores de artes, dispõem de uma série de alternativas da arte tridimensional, e precisam investigar referências e práticas que sejam viáveis para o ensino-aprendizagem, e apontar ao discente atividades que impulsionem a criatividade, a sensibilidade e a reflexão (SCHNEIDER, 2019).

Escultura

A escultura se caracteriza pelo tridimensional, ocupa um espaço em uma forma, viabilizando ao espectador perceber o objeto em todos os ângulos. A escultura se adapta aos estilos e propostas dos movimentos artísticos: “[...] conforme os requisitos histórico-social das civilizações. Em um momento ela é realista, em outro busca a abstração ou a simplificação formal.” (MOREIRA, 2011, p. 9).

Para atingir os formatos pretendidos, os artistas trabalham com determinadas técnicas e materiais. Muitos escultores se dispõem, primeiramente, de um esboço, um desenho, outros preferem confeccionar uma maquete, para terem a noção de como ficará o resultado final da obra. Corbetta (2003) em seu livro “Manual do Escultor”, demonstra as técnicas de maneira efetiva para a produção de esculturas, viabilizando o entendimento do processo, passo a passo, para os escultores iniciantes. Aconselha-se que antes de trabalhar qualquer escultura, se faça

desenhos ou esboços para evitar falhas ou inconvenientes, pois, dependendo da técnica e material escultórico, o resultado final pode ser diferente ao idealizado (SCHNEIDER, 2019).

Sobre as técnicas e materialidades, apresentam-se aqui algumas referências nesse campo. Deve-se entender que ao escolher um material para a escultura, o escultor deverá também optar pela técnica que lhe convenha (MOREIRA, 2011). Por exemplo: ao trabalhar com argila ou cera, o escultor se utiliza da técnica da Adição, conhecida também como Modelagem, em que se acrescenta o mesmo material modelável para criar formas escultóricas, de forma manual ou com o auxílio de algumas ferramentas, como as estecas. As estecas possuem pontas de metal em várias formas e tamanhos e são apropriadas para a modelagem, pois com elas se realizam texturas, detalhes e acabamentos (MOREIRA, 2011).

O molde, da técnica de Moldagem, é utilizado para reproduzir peças, pode ser tanto de gesso quanto de silicone. Com o molde, pode-se fazer peças de argila, de cera, de gesso, de silicone, materiais que sejam líquidos e se acomodem nas fôrmas. Da técnica de moldagem, muitos escultores se utilizam da fundição em bronze. Esse é um processo mais complexo, mas que se utiliza de moldes. O bronze, liga que possui como base o cobre com estanho, é derretido em altas temperaturas até alcançar a liquidez para ser colocado nos moldes e, assim, dar a forma desejada para a escultura. Em seguida, vem o acabamento que se resume na retirada de resíduos, rebarbas e polimento da peça (MOREIRA, 2011).

Outra técnica é a da Talha, podem ser utilizadas pedras como o mármore, granito, quartzo, entre outras e também as madeiras. A talha é a retirada do material por meio de ferramentas como cinzel e formão (MOREIRA, 2011). Como exemplo, pode-se citar Michelangelo, um escultor renascentista que se utilizou da talha e mármore para a sua linguagem artística.

A última técnica é a Construção. É quando o artista escolhe uma variedade de materiais e os reúne por meio da junção, podendo colar, soldar, prensar, encaixar as partes, até alcançar a composição escultórica desejada. Essa junção de materiais não necessariamente fica à vista do público. O escultor pode cobrir os materiais com uma camada de gesso, por exemplo. Conforme Moreira (2011, p. 179): “A construção é a união de vários materiais para dar forma a uma escultura. O escultor prepara diversos elementos em separado para depois uni-los. Os materiais podem ser variados: desde ferro, gesso, papel, cimento, materiais reutilizáveis da indústria ou do cotidiano.”

Materialidade

Com a contemporaneidade, a escultura foi criando outras formas, possibilitando ao artista utilizar os mais diferentes materiais: “Os materiais se diversificam, além dos clássicos – mármore, madeira e bronze, surgem os metais como o alumínio, o ferro e o aço e materiais mais inusitados como o plástico, o papel, o vidro, o concreto, entre outros.” (MOREIRA, 2012, p. 36). Essa variedade de materialidades, que a época contemporânea dispõe para o artista, pode ser também utilizada pelo professor de artes.

O uso desses materiais contemporâneos possibilitam ao arte-educador trabalhar com atividades pedagógicas que desafiem a criatividade do estudante, ao realizar e experimentar vários suportes e materialidades disponíveis no âmbito escolar. A utilização de materiais tido como clássicos (mármore, madeira, bronze) não são acessíveis para serem trabalhados com os estudantes na atualidade (SCHNEIDER, 2019).

A seguir, faz-se sugestões de práticas e materialidades para o arte-educador utilizar em sala de aula.

Sugestões de práticas e materialidades em sala de aula

Apresenta-se uma breve pesquisa em livros que trazem sugestões de práticas, técnicas e materialidades para sala de aula.

As autoras Rego, Santos e Passos (2008) trazem no seu livro “Escultura” alguns escultores e as técnicas que utilizam. No livro, as autoras, de maneira simplificada, detêm o infanto-juvenil como público-alvo. Apresentam artistas e suas obras, as técnicas clássicas de escultura e as possibilidades pedagógicas de alternar materiais. Provocam a imaginação dos jovens, ao propiciar algumas propostas de atividades para a produção de esculturas. (SCHNEIDER, 2019).

Construção também é uma técnica ensinada pelas autoras, que permite trabalhar com uma gama de materiais, instigando o ato criador e imagético do ser humano. Por exemplo, o bronze seria utilizado a partir da técnica da fundição, mas como não é possível trabalhar com esse tipo de material na escola, pode-se substituí-lo por outros materiais, como arames e papel de alumínio, porém, permanecendo com a ideia inicial do metal. Tem-se outro exemplo: a materialidade madeira e a técnica escultórica da talha, por serem de difícil manejo, pode-se substituir por outros materiais como caixinhas de fósforo, prendedores de roupa ou palitos de madeira. A intenção é manter a noção inicial da madeira (SCHNEIDER, 2019).

A autora Canton (2009), em seu livro “Escultura Aventura”, também direciona ao para às crianças e jovens. Seu livro aponta alguns aspectos históricos e conceituais da escultura. Menciona alguns artistas e suas obras, bem como as materialidades, e conceitos como o da Abstração e Arte Cinética. “Você sabe o que é escultura? Uma possibilidade: é a forma de arte que se estende pelo espaço, que ganha corpo e relevo, que ocupa ruas, campos, praças, museus. E para se fazer uma escultura, pode-se usar uma enorme variedade de materiais.” (CANTON, 2009, p. 7). O livro oportuniza ao professor e estudantes conhecer mais sobre os conceitos escultóricos (SCHNEIDER, 2019).

A autora e artista Moreira (2011) com o livro “Técnica e Gêneros de Escultura”, tem seus textos voltados ao professor de artes. O livro revela a história da arte escultórica, os gêneros e as técnicas de escultura. Como exemplo, a autora aborda a técnica da modelagem e sugere, por meio da produção de figuras em argila, como referência as figuras nordestinas de Mestre Vitalino; para a técnica da talha, esculpir em blocos de gesso; para a prática da construção, que é a ação de agregar, soldar, colar diferentes partes, recomenda diversos materiais como caixas, canudinhos, jornais, barbantes, palitos, que podem ser utilizados na produção de uma figura ou forma; para a moldagem, uma prática para a sala de aula seria moldar as mãos dos estudantes com ataduras engessadas (SCHNEIDER, 2019).

Práticas pedagógicas

Este capítulo traz o relato de duas práticas pedagógicas desenvolvidas com oito alunos na Oficina de Artes, no contraturno da ETEVI – Escola Técnica do Vale do Itajaí de Ensino Médio da cidade de Blumenau/SC, nos dias 16 de agosto e 6 de setembro de 2019 no período vespertino.

Prática pedagógica realizada em 16 de agosto de 2019

No primeiro momento, ocorreu a explicação da intenção da aula aos estudantes, com o intuito de evidenciar todo o processo de execução e objetivo. Na sequência, foram apresentadas, por meio de slides, a vida e as obras da série “Bichos” da artista e escultora brasileira Lygia Clark (1920-1988). A artista criou esculturas em metal (alumínio) com dobradiças, na qual o público pode interferir na forma tridimensional. Na etapa seguinte, os estudantes foram orientados a formar grupos para o desenvolvimento da produção artística, tendo como base as obras abstratas da artista. Cada grupo precisava criar uma escultura com formas geométricas, que pudesse ser flexível e que possibilitasse ser manipulada por outra pessoa. A técnica aqui foi a construção, ou seja, unir partes de materiais com adesivo para gerar uma forma. A

materialidade do metal (original da artista) foi substituído por papelão, um material acessível e que manteve a proposta da flexibilidade e manipulação e no conceito da abstração e geometria da artista.

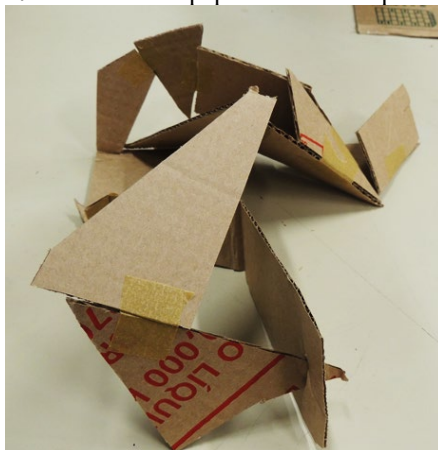
Figura 1: construção de esculturas com papelão.



Fonte: acervo das autoras (2019).

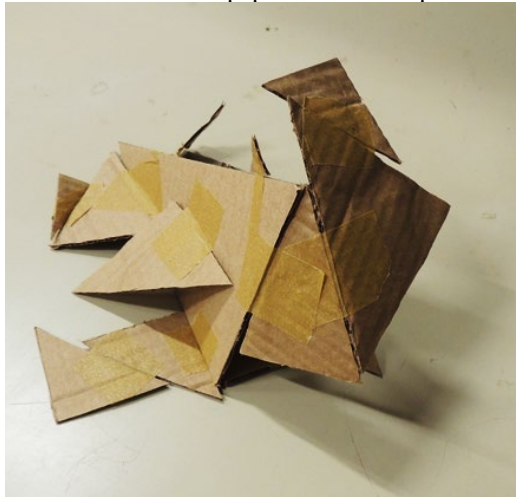
Em seguida, formaram-se os grupos e foram entregues e disponibilizados os materiais para que pudessem utilizar de acordo com seus critérios e necessidades na realização da atividade proposta. Na elaboração da produção artística, os estudantes puderam utilizar os seguintes materiais: papelão de caixas, fita adesiva, barbante, tesoura, régua, lápis, cola.

Figura 2: escultura com papelão realizada por estudante.



Fonte: acervo das autoras (2019).

Figura 3: escultura com papelão realizada por estudante.



Fonte: acervo das autoras (2019).

Durante o processo de criação, houve participação de todos os estudantes que demonstraram interesse na elaboração da atividade. Entretanto, alguns deles demonstraram um pouco de dificuldade ao fazer a escultura, mas todos conseguiram finalizar a produção.

Prática pedagógica realizada em 6 de setembro de 2019

Inicialmente, ocorreu a revisão da aula anterior, revendo junto aos alunos as atividades realizadas e a proposta para a aula atual. Em seguida, foram apresentadas, por meio de multimídia, a vida e as obras do artista polonês naturalizado brasileiro Frans Krajcberg (1921-2017). Suas esculturas se caracterizam pelo uso de troncos (madeira) carbonizados recolhidos em desmatamentos e queimadas. Sua poética estava relacionada ao meio ambiente e natureza. Aqui a técnica escultórica foi a construção, a materialidade (madeira) e o conceito da abstração.

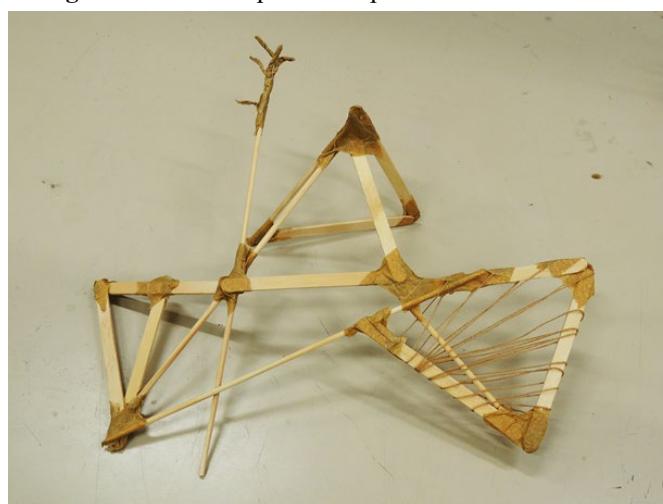
Foram disponibilizados os seguintes materiais: palitos de picolé e de churrasco (fazendo menção à madeira utilizada pelo artista), fitas, tesouras, barbante e cola para elaboração da produção artística. Os estudantes desenvolveram a produção com êxito, e o desafio instigou a criatividade. Vale ressaltar que alguns estudantes escolheram um título para suas esculturas.

Figura 4: escultura produzida por estudante: “último suspiro”.



Fonte: acervo das autoras (2019).

Figura 5: escultura produzida por estudante: sem título.



Fonte: acervo das autoras (2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do uso da linguagem da escultura e as diferentes técnicas e materialidades foi possível perceber a importância de trazer práticas pedagógicas que proporcionem aos estudantes conhecer e explorar os mais diversos suportes e materiais nas suas produções artísticas. Oportunizar essas práticas para os estudantes foi essencial. Estes conheceram a vida e obras dos artistas e as técnicas utilizados por eles, ampliando sua vivência e conhecimento sobre o tema da escultura brasileira. Claramente é possível aplicar diversos materiais, suportes e técnicas na elaboração de práticas escultóricas. Assim, se faz necessário que o professor de artes se posicione de maneira positiva, aberto a novas possibilidades na arte escultórica que encorajem os docentes às ações do apreciar, do produzir, do contextualizar. Isso é essencial para

um ensino-aprendizagem que vá ao encontro das atuais propostas pedagógicas em arte-educação (SCHNEIDER, 2019).

Espera-se que estes estudos não se esgotem, que pesquisas na arte tridimensional se perpetuem. Acredita-se que esse referencial sirva de subsídio e incentivo para os arte-educadores, instigando reflexão e ações por meio do uso da linguagem da escultura e suas diferentes técnicas e materialidades para as aulas de Artes.

REFERÊNCIAS:

CANTON, Katia. **Escultura aventura**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: DCL, 2009. 57 p., il.

CORBETTA, Gloria. **Manual do escultor**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Age, 2003. 109 p., il.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na educação escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 157 p.

MOREIRA, Roseli. **Arte, estética, educação; uma perspectiva tridimensional**. Pará de Minas: VirtualBooks, 2018. 78 p., il.

MOREIRA, Roseli. **O tridimensional: dimensões para arte e educação**. Blumenau: Nova Letra, 2012. 128 p., il.

MOREIRA, Roseli Kietzer. **Técnica e gêneros de escultura: caderno de estudo**. 2. ed. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2011. 203 p., il.

REGO, Lígia; SANTOS, Lígia; PASSOS, Tati. **Escultura**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2008. 40 p., il. (Conhecendo o ateliê do artista).

CAPÍTULO 37

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandy Silveira Clazer
Rosemery Alves Cardozo Marinho

RESUMO

Para reconhecer em uma criança a dificuldade de aprendizagem, é necessário primeiramente entender o que é a aprendizagem e quais são os fatores que nela interferem. Pode-se dizer, em uma linguagem simples e compreensível de todos, que a aprendizagem é um processo complexo que se realiza no interior do indivíduo e se manifesta em uma mudança de comportamento. A pesquisa tem como objetivo trazer os conceitos e apresentações sobre as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos professores no ensino. Destaca-se que mesma foi realizada por meio de pesquisas bibliográficas, trazendo vários autores como Vygotsky (1993), Torres (1997), Paín (1989), Saviani (1985), Drowet (2001), entre outros que esclarecem sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldade; Aprendizagem; Professor; Criança.

INTRODUÇÃO

A dificuldade de aprendizagem vem sendo um problema bastante debatido e preocupante na educação, suas causas podem estar relacionadas a fatores exteriores ao indivíduo ou inerentes a ele, decorrentes de situações adversas à aprendizagem como o déficit sensorial, abandono escolar, baixa condição socioeconômica, problemas cognitivos e neurológicos, problemas estes, enfrentados pelos professores e alunos do ensino fundamental de muitas escolas.

A falta de informação sobre as dificuldades da leitura e da escrita nas escolas agrava a falta de preparo dos professores para que estes possam trabalhar adequadamente com os alunos que apresentam essa dificuldade.

Segundo Drowet (2001), dificuldades de aprendizagem tornam-se diferentes dos distúrbios de aprendizagem, pois estes últimos são problemas de ordem neurológica, com perdas físicas, sensoriais, emocionais e intelectuais, enquanto as dificuldades de aprendizagem podem ocorrer em crianças que não apresentam nenhum destes problemas citados, mas apresentaram algum atraso escolar, em alguma época da vida.

Para reconhecer em uma criança a dificuldade de aprendizagem, é necessário primeiramente entender o que é a aprendizagem e quais são os fatores que nela interferem. Pode-se dizer, em uma linguagem simples e compreensível de todos, que a aprendizagem é um

processo complexo que se realiza no interior do indivíduo e se manifesta em uma mudança de comportamento.

O aprender a ler e escrever é uma das metas mais desejadas pelas famílias e pelos educandos, sejam eles deficientes ou não, pois por meio dessas habilidades estes terão o acesso aos conhecimentos, habilidades e valores científicos considerados relevantes no contexto social em que vivem, no qual a leitura e a escrita têm importância fundamental. Segundo os autores Johnson e Myklebust (1987), para que uma criança possa aprender sem dificuldades é preciso que seu Sistema Nervoso Periférico e Sistema Nervoso Central estejam intactos, pois a criança aprende ao receber informações através de seus receptores.

Com essa informação conclui-se que, para que ocorra aprendizagem realmente, é necessário que certas integridades básicas estejam presentes na criança, porém isso não significa que tal aprendizagem depende única e exclusivamente desses desenvolvimentos – neuropsicológicos, sem que a mediação educativa desempenhe o seu papel.

Todavia José e Coelho (1997), afirmam que a aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo, abrangendo os hábitos que formamos, os aspectos de nossa vida afetiva, a assimilação de valores culturais. Enfim, a aprendizagem se refere a aspectos funcionais que são amadurecidas por meio da estimulação recebida pelo indivíduo ao longo de sua vida.

O processo de ensino aprendizagem é em sua natureza complexa e permeada por fatores políticos, econômicos, culturais e sociais. Partindo deste pressuposto, destacam-se algumas categorias fundamentais que são importantes no processo da aprendizagem, como o empirismo ou ambientalismo, onde o professor é o centro do processo de aprendizagem, que organiza as informações do meio externo para serem interligadas pelos alunos, tornando-os apenas receptores de informações. (GUISTA, 1985)

Então temos que o termo desenvolvimento é facilmente associado ao aumento de estruturas físicas e orgânicas do indivíduo, porém ele é mais amplo, pois determina o processo ordenado e contínuo que principia com a própria vida e abrange todas as modificações comportamentais físicas e da estimulação variada do ambiente. (LYRA [s/d])

A área da educação é um local de interações sociais, pois é nela que o contato com a cultura é feito de forma sistemática, intencional e planejada. É de extrema importância o destaque que o professor deve ser o mediador, que auxilia na construção e elaboração do conhecimento, por esse motivo, analisando os fatos, pode ser levantado questões: - Porque

certas crianças não aprendem como as outras? O que determina o aprendizado? No entanto, por meio dessa pesquisa buscamos respostas aos referidos questionamentos através da pesquisa bibliográfica com autores que relatam e trazem as respostas sobre as dificuldades de aprendizagem.

QUAIS SÃO OS CONFLITOS PEDAGÓGICOS?

Sabe-se que a área da educação nem sempre é cercada por sucesso e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, os professores se deparam com problemas que deixam os alunos paralisados diante do processo de aprendizagem. Com isso são rotulados, pela própria família, professores e colegas; aqueles que não conseguem aprender, que não vão bem na escola, não sabem ler e escrever.

Muitos professores, ao lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, confundem essas manifestações com deficiência mental. Essa confusão, muitas vezes, é utilizada pelo professor para justificar as próprias dificuldades e inabilidades em atender as diferenças significativas entre os alunos. Mas vale lembrar que a dificuldade de aprendizagem não é sinônimo de deficiência mental. A dificuldade de aprendizagem e a deficiência mental são distintas e requerem avaliações adequadas que propiciem intervenções educacionais direcionadas.

Segundo Piaget (1973), a aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento atingido pelo sujeito e para Vygotsky (1993), a aprendizagem favorece o desenvolvimento das funções mentais. O aluno com dificuldade de aprendizagem pode apresentar um conjunto de problemas cognitivos, de linguagem, sócio emocionais, acadêmicos que vão dificultar o seu processamento de informação, o seu processo de aprendizagem (PAÍN, 1989).

Essa mesma autora diz que o aluno, uma vez inserido no contexto educacional, ao perceber que apresenta dificuldades em sua aprendizagem e não encontra respostas a elas, muitas vezes começa a apresentar desinteresse, desatenção, irresponsabilidade, agressividade. São comportamentos que sinalizam descompensação.

As crianças com dificuldades cognitivas, têm disfunções em habilidades necessárias para que ocorra uma aprendizagem efetiva, apresentando problemas na compreensão da leitura, organização, retenção da informação e na interpretação de textos. Geralmente são lentas ao processar informações, apresentam estratégias pobres para escrever, problemas de organização espacial e muita distração, o que acarreta dificuldade de comunicação e hábitos ineficientes de estudo (JARDIM, 2001).

De acordo com a teoria de Goleman (1995), o controle das emoções é fator essencial para o desenvolvimento da racionalidade e cognição do indivíduo. Além disso, o autor considera ainda que a afetividade pode aumentar a capacidade de pensar, de analisar realisticamente os problemas da vida, de fazer planos e executar ações com mais acertos, prazer e competência.

No livro “Os Idiomas do Aprendiz” de Alicia Fernandez (2001), encontra-se a diferença entre fracasso escolar e dificuldade de aprendizagem. A autora define dificuldades de aprendizagem como uma situação “que provém de causas que se referem à estrutura individual da criança, tornando-se necessária uma intervenção psicopedagógica mais direcionada” (FERNANDEZ, 2001, p.32).

Ela ainda afirma que:

Fracasso escolar afeta o aprender do sujeito em suas manifestações sem chegar a aprisionar a inteligência: muitas vezes surge do choque entre o aprendiz e a instituição educativa que funciona de forma segregadora. Para entendê-lo e abordá-lo, devemos apelar para a situação promotora do bloqueio (FERNANDEZ, 2001, p.33).

Daí a importância de uma ressignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino aprendizagem usuais, melhorando a qualidade de ensino, trabalhando com as diferenças existentes nas salas de aula, neutralizando os desequilíbrios criados pela heterogeneidade das turmas, potencializando-os, com escolas abertas que buscam novos caminhos educacionais, visando atender à pluralidade dos alunos. É imprescindível que o professor esteja atento às fases do desenvolvimento da criança para poder intervir adequadamente, proporcionando situações educativas que vão ao encontro do nível de compreensão e abstração do educando, para uma aprendizagem efetiva.

Os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade também podem apresentar baixos níveis de autoestima e de autoconfiança, o que pode conduzir à falta de motivação, afastamento, crises de ansiedades e estresse e até mesmo depressão.

Tendo em vista tal situação, torna-se evidente a necessidade de se trabalhar com a afetividade dos alunos; existe um desamparo familiar, social, político, ético, moral, etc. O educador deve buscar conhecer o aluno, suas dificuldades e competências, utilizando estratégias de intervenção que visam ajudá-lo na superação e/ou minimização de sua insegurança, auxiliando-o no desenvolvimento de sua autoestima.

Afinal o que é dificuldade de aprendizagem?

Pelos conhecimentos e leituras realizadas de autores como Piaget, Fernandez, Paín, Goleman, entre outros, compreendemos que as dificuldades de aprendizagem se desencadeiam em virtude de alguns distúrbios que o educando trás, proveniente de problemas neurológicos, psíquicos intelectual, físico e social, mas o fator emocional tem grande influência no desenvolvimento da aprendizagem.

Paín define a aprendizagem da seguinte forma:

(...) a aprendizagem é um processo dinâmico que determina uma mudança, com a particularidade de que o processo supõe um processamento da realidade e de que a mudança no sujeito é um aumento qualitativo em sua possibilidade de atuar sobre ela. Sob o ponto de vista dinâmico a aprendizagem é o efeito do comportamento, o que se conserva como disposição mais econômica e equilibrada para responder a uma situação definida. De acordo com isto, a aprendizagem será tanto mais rápida quanto maior for a necessidade do sujeito, pois a urgência da compensação dará mais relevância ao recurso encontrado para superá-la (PAÍN, 1985, p. 23).

Com isso pode-se dizer que as dificuldades de aprendizagem se manifestam pelo fracasso escolar, e que tem um leque muito abrangente de causas, mas sua evolução está intimamente relacionada com o sistema familiar, educacional e social, no qual a criança está inserida, uma vez que as dificuldades de aprendizagem não significam necessariamente uma deficiência mental ou orgânica. Portanto, as dificuldades de aprendizagem indicam uma condição específica, onde existem aspectos que precisam ser trabalhados para obter melhor rendimento intelectual.

Entretanto, as dificuldades de aprendizagem podem ocorrer em diversas áreas de conhecimento. Sendo que o ser humano é único, singular e apresenta características diferenciadas. De acordo com García Sánchez (1998), define dificuldades de aprendizagem a partir de um conceito internacional como sendo:

[...], as dificuldades de aprendizagem se caracterizam por um funcionamento substancialmente abaixo do esperado, considerando a idade cronológica do sujeito e seu quociente intelectual, além de interferirem significativamente no rendimento acadêmico ou na vida cotidiana, exigindo um diagnóstico alternativo nos casos de déficits sensoriais. (1998, p. 15-16).

De acordo com Paín (1985. p.28), “Podemos considerar problemas de aprendizagem como um sintoma no sentido de que o não aprender configura um quadro permanente, mas ingressa numa constatação peculiar de comportamento, nos quais se destaca como sinal de compensação”.

Para uma melhor distinção entre os distúrbios de aprendizagem, conclui-se que devemos tomar como base as manifestações mais evidentes que produzem impacto no desempenho da

criança, há pelo menos dois grupos que se distinguem pelo quadro que apresentam. Enquanto que no primeiro pode-se encontrar crianças com um quadro de deficiência mental, sensorial (visual, auditivo) ou motora que resultem de retardo mental, afecções neurológicas ou sensoriais.

No segundo têm crianças que apresentam como manifestações, os problemas escolares decorrentes de alterações de linguagem, cuja inteligência, audição, visão, e capacidade motora estão adequadas, sendo então o quadro de distúrbios de aprendizagem decorrente de disfunções neurológicas que acometem o processamento da informação, resultando em problemas de percepção, processamento, organização e execução da linguagem oral e escrita.

Com base nisso Moojen (1999), diz que a disfunção cerebral, a mesma lesa áreas pontuais relacionadas a linguagem, leitura, escrita, cálculo, motricidade, raciocínio, memória, atenção etc... As crianças sofrem muito e, muitas vezes são confundidas com crianças pouco inteligentes, preguiçosas, desleixadas, quando na verdade o seu impedimento não é a nível intelectual, mas de execução.

As principais disfunções mentais são: disgrafia, disortografia, discalculia, déficit de atenção (com ou não Hiperatividade). Sendo a mais encontrada a dislexia.

Área pedagógica

Pensar sobre o papel do pedagogo, diante das dificuldades de aprendizagem demonstradas no processo de escolarização, implica necessariamente em promover ajustes, adequações visando superar os limites e ampliar as possibilidades de intervenções pedagógicas na prática educativa.

De acordo com Paín (1995, p.16): “Os pedagogos, diante do sujeito que está em desenvolvimento, tem necessidade de se apoiar numa teoria capaz, de dar conta de uma forma integrada de todos os aspectos”.

No fazer pedagógico, em face das situações de alunos(as) com dificuldades de aprendizagem, se faz necessário o acompanhamento e as devidas avaliações por professores e outros profissionais da educação, com a finalidade de encaminhar meios mais adequados de superar os obstáculos da aprendizagem e construir conhecimentos.

No desenvolvimento e compreensão do processo ensino aprendizagem, nas diferentes estâncias em que se propaga as dificuldades, é de suma importância que a escola busque

diversas atividades para que o desenvolvimento do educando em relação a sua aprendizagem ocorra num processo evolutivo.

Diante disso Santos (2000), afirma que a participação de outros profissionais também é muito importante no desenvolvimento de todo este trabalho, visando minimizar as dificuldades de aprendizagem da criança, tendo um acompanhamento contínuo, um trabalho em equipe para que se determinem as causas. De acordo com o autor cada profissional desempenha uma função, sendo que ao pedagogo cabe construir situações pedagógicas que facilitam a aprendizagem; o psicólogo por sua vez tenta relacionar fatores emocionais que possam interferir na aprendizagem e o neuropsicólogo investiga as alterações no cérebro e, por fim o neurologista estuda possíveis anomalias no sistema nervoso.

Segundo o entendimento de Mazzota (2001) a maioria dos profissionais da educação não está preparada para colocar em prática os princípios do ensino para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Logo Minetto (2008), fala que hoje estamos aprendendo a entender melhor o problema apresentado, a mudar as estratégias, a pensar diferente e a ousar nos meios para ensinar de modo mais eficiente.

Dessa forma Saviani (1985), afirma que o pedagogo é aquele que domina sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas. Também segundo o autor cabe aos pedagogos, portanto, os problemas da aprendizagem e entender que “só serão resolvidos a partir do momento que forem resolvidos os problemas sociais dos quais estes problemas de aprendizagem são meros reflexos” (Saviani 1991. p 4).

Entretanto Marchesi (2004), afirma que quando um aluno aprende determinado conteúdo devido à ação instrutiva de seu professor, se forma um “triângulo interativo”. O mesmo autor, acrescenta ainda que o professor deve ser capaz de avaliar particularmente as características dos alunos com dificuldade de aprendizagem, pois os mesmos apresentam sérias limitações em seu desenvolvimento metacognitivo, dificuldades para transferir suas aprendizagens, dificuldades para organizar seus conhecimentos, compartilhar significados e atribuir sentido à sua aprendizagem.

As principais disfunções:

- Disgrafia

Etimologicamente, disgrafia é uma palavra de origem grega dos termos “dys” que indica a existência de prejuízo, “graph”, refere-se a função da mão ao escrever e o sufixo “ia” que

significa ter uma condição, ou seja, é “uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia.” (Torres & Fernández, 2001, p. 127)

A disgrafia é uma dificuldade que afeta a qualidade da escrita, por não recordar a grafia das letras ao escrever, o que não significa dizer que o disgráfico tem um comprometimento cognitivo; ao contrário, são crianças, em sua maioria, muito inteligentes, diante disso a disgrafia por ser desconhecida pelos educadores e pais, torna-se um verdadeiro desafio para ser identificada nos anos iniciais. Nesse contexto, a formação inadequada pode afetar toda vida escolar, o futuro, a vida social e profissional dos aprendentes. De acordo com Fonseca e Cruz (2001, p. 44), “uma abordagem cognitiva à aprendizagem constitui, portanto, um novo desafio aos sistemas que têm a responsabilidade social de desenvolver os recursos humanos em qualquer idade, condição ou contexto”.

Bastos (2013. p.1) afirma que:

A pessoa disgráfica apresenta também uma série de outros sinais que dificultam o desenho das letras, e que por sua vez também causa esse tipo de problema. Entre estes sinais encontram-se uma postura incorreta do material a ser utilizado, que inclui a forma de segurar o lápis, a pressão insuficiente sobre o papel, e também um ritmo muito lento ou excessivamente rápido. (BASTOS, 2013. p. 1)

Disortografia

Segundo Montgomery (1997), relata que ao longo de mais de um século de investigação da aquisição e desenvolvimento da linguagem, os distúrbios relacionados com a escrita (disortografia e disgrafia) têm sido sempre os parentes pobres na relação entre leitura e a escrita. Entretanto Karlep (2000) diz que apesar de atualmente já existirem muitos trabalhos especificamente relacionados com o transtorno da escrita, a saber também da disortografia, a investigação tem-se sempre mostrado mais interessada pelos problemas na aquisição da leitura – dislexia.

Tendo em consideração a investigação relativa à dificuldade na composição escrita, disortografia, ao longo dos últimos trinta anos, muitos estudos recorreram a este conceito ou definição de forma variada ou relativa a outros distúrbios. Sob o mesmo ponto de vista, Torres e Fernández (2001, p. 75) “relatam que a disortografia já recebeu, de forma errônea, denominações do tipo disgrafia disléxica, ou mesmo a equiparação à disgrafia”.

Os mesmos autores lembram, apesar da ocorrência do uso arbitrário de ambos os conceitos, a disgrafia compreende um problema relacionado com o traçado e forma da letra enquanto a disortografia corresponde a erros com repercussões ortográficas, semânticas ou

sintáticas e de organização/planificação de texto. Segundo Rafael Pereira (2009, p.9) “A disortografia abrange um modelo de escrita que foge às regras ortográficas determinadas.” A disortografia geralmente é confundida com dislexia, porém são distintas, uma vez que a criança com dislexia geralmente é disortográfica, enquanto que, a disortográfica nem sempre é dislética.

Discalculia

De acordo com Garcia (1998), a discalculia é uma dificuldade de aprendizagem evolutiva, não é causada por nenhuma deficiência mental, déficits auditivos e nem pela má escolarização. As crianças que apresentam esse tipo de dificuldade realmente não conseguem entender o que está sendo pedido nos problemas propostos pelos professores. A criança não se interessa pela atividade pelo simples fato de não a compreender. “A discalculia apresenta-se como uma imaturidade das funções neurológicas ou uma disfunção sem lesão.” (BOMBONATTO, 2006, [s.d]).

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais a:

Discalculia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes. Se o termo discalculia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades matemáticas, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades no raciocínio matemático ou na precisão na leitura de palavras. (DSM-V, 2014, p. 67).

Déficit de atenção (com ou Não Hiperatividade)

O TDAH é um transtorno neurobiológico, com grande participação genética (isto é, existem chances maiores de ele ser herdado), que tem início na infância e que pode persistir na vida adulta, comprometendo o funcionamento da pessoa em vários setores de sua vida, e se caracteriza por três grupos de alterações: hiperatividade, impulsividade e desatenção. (MATTOS [s/d])

Segundo Gomes e Vilanova (1999), o transtorno de déficit de atenção-hiperatividade (TDAH) na infância e na adolescência é um quadro relativamente frequente, com prevalência estimada em torno de 3% a 5% das crianças em idade escolar, mas que ainda é motivo de controvérsias quanto à sua etiologia, fisiopatologia, diagnóstico e tratamento.

O diagnóstico deve ser feito pela exclusão de outras patologias ou problemas socioambientais com potencial para ser a origem dos sintomas. Além disso, os sintomas devem,

obrigatoriamente, trazer algum tipo de dificuldade ou impedimento para a realização de tarefas. (SILVA, 2005)

Dislexia

Para Martins (2001), dislexia é a incapacidade parcial do indivíduo em ler, não compreendendo o que se lê, apesar da inteligência, audição e visão normais e de serem oriundas de lares adequados, isto é, que não passem privação de ordem doméstica ou cultural.

Conforme Cândido (2013, p. 13) a “[...] dislexia é um transtorno de aprendizagem que se caracteriza por dificuldades em ler, interpretar e escrever. Sua causa tem sido pesquisada e várias teorias tentam explicar o porquê da dislexia. Há uma forte tendência que relaciona a origem à genética e a neurobiologia.”

Assim também segundo Moura (2013), detectar o distúrbio da dislexia não é uma tarefa fácil. Há alguns sinais e sintomas que podem indicar a presença da dislexia desde cedo, mas um diagnóstico preciso só é possível a partir do momento que a escrita e a leitura são apresentadas formalmente à criança. Além disso Silva (2016), assegura que como o distúrbio é comprovadamente genético, os especialistas afirmam que as crianças podem ser avaliadas a partir dos cinco anos de idade.

O PROBLEMA DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO BRASIL

Segundo Antunes (1997) as dificuldades de aprendizagem podem ser percebidas nas crianças que não tem um bom rendimento escolar em uma ou mais áreas, mostrando problemas na: expressão oral, compreensão oral, expressão escrita com ortografia apropriada, desenvoltura básica de leitura, compreensão da leitura, cálculo matemático.

De acordo com Garcia (1998, p.31-32):

A dificuldade de aprendizagem (D.A.) é um problema que está relacionado a uma série de fatores e podem se manifestar de diversas formas como: transtornos, dificuldades significativas na compreensão e uso da escuta, na forma de falar, ler, escrever, raciocinar e desenvolver habilidades matemáticas. Esses transtornos são inerentes ao indivíduo, podendo ser resultantes da disfunção do sistema nervoso central, e podem acontecer ao longo do período vital. Podem estar também associados a essas dificuldades de aprendizagem, problemas relacionados as condutas do indivíduo, percepção social e interação social, mas não estabelecem, por si próprias, um problema de aprendizagem. (GARCIA 1998, p.31-32)

Entretanto Campos (1997), acredita que o problema da dificuldade de aprendizagem nas escolas é proveniente de fatores reversíveis e não há causas orgânicas. Embora muitos alunos que sentem dificuldades em aprender, mostram-se felizes e acomodados, outros apresentam problemas emocionais, muitos desistem de aprender e demonstram não gostarem da escola,

questionam sobre sua própria inteligência, ficando socialmente isolado da realidade escolar, isso muitas vezes faz com que aluno deixe de acreditar que a escola o proporcionará um futuro melhor, levando-o a evasão escolar. Para Souza (1996) a convivência no lar e na escola pode fazer a diferença entre uma deficiência propriamente dita, e um problema que torna o aluno incapaz de assimilar o conteúdo escolar. O ambiente familiar e escolar no qual o indivíduo convive pode afetar o seu desempenho intelectual ou desfavorecer o seu potencial de aprendizagem.

Outrossim Furtado (2007, p.03), traz que:

Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para a criança, para os pais e para a escola ocorre a "dificuldade de aprendizagem". E antes que a "bola de neve" se desenvolva é necessário a identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo: criança, pais, professores e orientadores. O que vemos são crianças desmotivadas, pais frustrados pressionando a criança e a escola. (FURTADO 2007, p. 03)

Sob o mesmo ponto de vista, Major (1987), fala que o termo dificuldades de aprendizagem não é um problema resultante da falta de inteligência da criança, mas sim, pode se resultar do meio social em que a mesma ocupa. Isso pode partir da natureza emocional ou motora da criança, a mesma poderá apresentar algumas dificuldades nas atividades escolares habituais, sendo que a criança não é um aprendiz vagaroso que não tem habilidade para aprender em ritmo normal, mas sim, uma criança emocionalmente perturbada e emocionalmente mal ajustada.

Dessa forma Leite (1998), relaciona o fracasso escolar a fatores extraescolares como a realidade socioeconômica a que está inserida a maioria da população brasileira, resultantes das relações de trabalho e pobreza. E também a fatores interescolares como a distância cultural entre a escola pública e sua população formação inadequada de professores e problemas de natureza metodológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que muitos fatores interferem na aprendizagem. O professor, a escola, a família, a sociedade, envolvem aspectos socioculturais.

Constata-se que ao ingressar na escola um dos aspectos a ser observado pelo professor é o desenvolvimento cognitivo de educando. O professor deve estar atento as etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem colocando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto.

Entende-se que cada criança tem um ritmo próprio para aprender. Portanto, o caminho é diferente para cada uma e o tratamento também, com formas diferenciadas. O aluno não é apenas um ser que aprende. Ele é uma pessoa com inteligência, vontade e afetividade que devem ser respeitadas.

Sabe-se que, respeitar diferenças entre o aluno é uma tarefa que exige, sobretudo sensibilidade, humanidade e cooperação entre os professores, e que ao ignorar essas diferenças o professor está claramente contribuindo para a instauração do fracasso escolar.

Evidencia-se que as crianças com dificuldades de aprendizagem não podem continuar mergulhadas em envolvimento e ameaça, de estresse e humilhação, antes precisam ser respeitadas na sua totalidade como pessoas.

Conclui-se que, quando for detectados problemas de aprendizagem nos educandos, é necessário uma reavaliação dos problemas detectados usando meios diferenciados e processos que visam identificar o relacionamento do educando com o meio, procurando professor e membros da escola trabalhar em conjunto, buscando com isso a utilização de atividades, procurando estimular funções necessárias ao aprendizado formal do educando.

Considera-se imprescindível a formação do professor, para superação e minimização das dificuldades; professores que buscam encontrar subsídios, procurando aperfeiçoar-se perante as condições atuais, com nova postura.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, C. **Professores e professouros: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BASTOS, A. C. **Associação Portuguesa e Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas - APPDAE**, 2013.

BOMBONATO, Q. & MALUF, M. I. M. **História da Psicopedagogia e da ABPp no Brasil de um estilo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CAMPUS, L.M.L.A. **A rotulação de alunos como portadores de distúrbios ou dificuldades de aprendizagem: uma questão a ser refletida**. *Serie ideias*, n 28, p.125-139. São Paulo: FDE, 1997.

CÂNDIDO, E. da C. **Psicopedagogia para a dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental**. Especialização em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2013. Disponível

em:http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/T208833.pdf. Acesso em: 18 maio 2020.

DROWET, R. C. R. **Distúrbios de Aprendizagem**. São Paulo, SP: Ática, 2001.

FONSECA, R. M. R. M. da. **O desenvolvimento da competência linguística na Dislexia**. Especialização em Psicopedagogia Institucional. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2011. Disponível em:http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/G200735.pdf. Acesso em: 18 maio 2020.

FONTES, M. A. **O que são Transtornos de Aprendizagem? Causas, tipos e tratamento**. 2007. Disponível em: <<http://plenamente.com.br/artigo.php?FhIdArtigo=194>> acesso em: 18 maio 2020.

FURTADO, A. M. R.; BORGES, M. C. Módulo: **Dificuldades de Aprendizagem**. Vila Velha-ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

GARCÍA, J-N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, Tradução revista em 2001 do original 1995.

GOMES, M. & VILANOVA, L.C.P. – **Transtorno de Déficit de Atenção- Hiperatividade na Criança e no Adolescente: Diagnóstico e Tratamento**. Rev. 15

Neurociências. 1999. Disponível em: <<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/1999/RN%2007%2003/Pages%20from%20RN%2007%2003-8.pdf>> Acesso em: 18 maio 2020.

JARDIM, W. R. de S. **Dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental: manual de identificação e intervenção**. São Paulo: Edições Layola, 2001.

JOSÉ, E. da A; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, S. A. da S. **O fracasso escolar no ensino de primeiro grau**. Revista Brasileira de estudos Pedagógicos, v.69, n.163, p.510-540, setembro/dezembro, 1988.Lisboa, McGraw-Hill.

LYRA, G. J. H. **As dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar; Patologias ou Intervenções Pedagógicas não adequadas: o Universo do impedimento do não Saber; o ser Aprendiz em risco**. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/as_dificuldades_de_aprendizagem_patologias_1_1.pdf> acesso em: 19 maio 2020.

MAJOR, S. **Crianças com dificuldades de aprendizado**. São Paulo: Manoele, 1997.

MATTOS, P. **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade- TDAH**. Disponível em: <https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha%20ABDA.final%2032pg%20otm.pdf> > acesso em:18 maio 2020.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MINETTO, M de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2.ed. Curitiba; Ibpe; 2008.

MOOJEN, S. **Dificuldades ou transtornos de aprendizagem?** In: Rubinstein, E. (Org). *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MYKLEBUST, H.; JOHNSON, D. J, e R. **Distúrbios de Aprendizagem: Princípios e Práticas Educacionais**. 3 Ed. Ed. Pioneira. São Paulo, 1987.

PAES. M. F. A.S; SCICHITANO, R. M. J. **20 anos depois: uma pesquisa sobre problemas de aprendizagem na atualidade**. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, Artigo, Nº 77, São Paulo: ABPP, 2008.

PAÍN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos problemas de Aprendizagem**. 3 Ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução Ana Maria Netto Machado, Porto Alegre: Artmed, 1985.

PEREIRA, Rafael. **Dislexia e disortografia- Programa de intervenção**. Montigo: Humanity Friends book, 2009.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 23 edição, Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1973.

SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A. L. **Distúrbios de Leitura e Escrita**. Manole; 2000.

SAVIANE, D. **Problemas sociais e problemas de aprendizagem**. In: Revista da ANDE (17): 5-12, ano 10. São Paulo, SP: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **O Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo**. In: Revista ANDE. São Paulo: Cortez, n. 9, 1985.

SILVA, Nilza Sebastiana da; SILVA, Fábio José Antônio da. **A dislexia e a dificuldade na aprendizagem**. Revista Científica Multidisciplinar, Ano 1, Vol 5, pp. 75-87. Julho.2016, ISSN: 2448-0959.

SILVA, E. J. C. da. **Transtornos do déficit de atenção com hiperatividade em adolescentes**. Adolescência & Saúde volume 2. nº 2. Junho 2005. Disponível em: < <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/publisher.gn1.com.br/adolescenciaesaude.com/pdf/v2n2a06.pdf>> Acesso em: 18 maio 2020.

SOUZA, E.M. **Problemas de aprendizagem - criança de 8 a 11 anos**. Bauru: EDUSC, 1996. 17

TORRES, R., FERNÁNDEZ, M. P. **Dislexia, disortografia e disgrafia**. 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

CAPÍTULO 38

GESTÃO ESCOLAR: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS DO ESTAGIO III

Rosemary Alves Cardozo Marinho

RESUMO

O trabalho versa Gestão Escolar, apresenta como objetivo a necessidade em registrar as atividades da disciplina do estágio, bem como, contextualizar gestão escolar no âmbito da sociedade capitalista, identificar a relevância da prática realizada no estágio, apresentar as atividades realizadas nesta. Analisar os resultados da regência e sua importância na formação do pedagogo. Para o planejamento da intervenção optamos por coletar dados junto aos alunos para unir famílias em torno da educação, ainda se realizou pesquisa bibliográfica como base na organização de questionário para atingir o objetivo. Evidencia-se a importância da família no rendimento escolar, sua postura frente aos educandos em formação social e humanização. A temática foi sugerida pela pedagoga da escola que relatou a dificuldade em sensibilizar as famílias da sua importância na vida educacional dos filhos. Realizou-se uma gincana cultural com base no questionário aplicado, ocorrendo um resgate das brincadeiras que os membros das famílias realizavam. Organizou-se a gincana no pátio da Escola com participação dos alunos do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A gincana ocorreu satisfatoriamente onde as atividades se deram normalmente com aprovação dos participantes, o que se constatou pelos ânimos durante a aplicação da gincana.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar. Estágio Supervisionado. Formação. Família.

INTRODUÇÃO

O estudo buscou compreender na Gestão Escolar Democrática como é a participação eficaz das várias partes da comunidade escolar, professores, alunos, pais e funcionários na organização, no desenvolvimento e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da mesma.

Nesse sentido, consta no Plano Nacional de Educação que “a gestão deve estar inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação”.

De acordo com Anísio Teixeira (1953, p.43):

A escola tem de se fazer prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista. Não será a instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração dos seus alunos, mas a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade. Anísio Teixeira (1953, p.43):

Assim sendo, a pedagoga da escola contemplando a dificuldade na questão do

relacionamento das famílias, solicitou uma gincana cultural envolvendo a família no processo educacional dos educandos, mencionando a dificuldade encontrada junto à Escola em envolver a família no contexto escolar.

A pedagoga da escola Professora R F referente as dificuldades encontradas relatou o seguinte:

É o comprometimento das famílias com o aprendizado dos alunos, eles sentem conforto na escola, segurança, mais não tem aquela preocupação da aprendizagem mesmo, o professor fica responsável por tudo e falta em casa. (FERRONATO, 2013)

Desta forma, reagindo a necessidade exposta, desenvolveu-se a gincana cultural iniciada por meio de um questionário elaborado para as crianças responderem com auxílio da família o que já configurou um momento de proximidade familiar e então efetivou-se no dia 10 de junho com a aplicação da gincana, abarcando as respostas elencadas onde havia o resgate das brincadeiras clássicas obtidas.

GESTÃO ESCOLAR:

A gestão democrática implica um processo de participação coletiva. Sua efetivação na escola pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, além da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico e na definição da aplicação de recursos recebidos pela escola.

Para que haja a participação efetiva de todos os envolvidos na comunidade escolar, é necessário que o gestor, em parceria com o conselho escolar, crie um ambiente propício que estimule trabalhos conjuntos, que considere igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários, professores, equipe pedagógica, alunos e pais envolvidos nesse processo educacional.

Nesse contexto eis as palavras da Diretora da escola- S W:

[...] eu faço uma gestão democrática onde trabalhamos em equipe, eu acho muito importante o trabalho em equipe e estou à frente da escola em tudo[...] é muito importante o trabalho em equipe só vai funcionar se todos trabalharem unidos em função do aluno, é uma engrenagem o nosso objetivo é o aluno, queremos que eles venham e aprendam e sejam felizes aqui dentro (WEISS, 2013).

A democratização da gestão é vista como possibilidade de avanço na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola – diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços – no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar.

IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO PARA O PEDAGOGO

O estágio configura-se parte importantíssima na formação do pedagogo que irá atuar exatamente na efetivação da educação em todos os seus âmbitos.

Nos estudos realizados por Carvalho (1985), encontramos a definição do estágio como uma “Grandeza Vetorial”, uma vez que este se apresenta como um elemento de ligação, um “canal” entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

Esse vínculo entre a Universidade e a Escola de Ensino Fundamental e/ou Infantil, que é articulado por intermédio do Estágio, é muito importante e produtivo quando se reconhece, por um lado, a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade; e, por outro, a não supremacia de uma instituição sobre a outra, evidenciando e acolhendo a contribuição que cada uma das instituições, dentro de sua especificidade, deve oferecer à “missão” da outra.

Essa reciprocidade demonstra a necessidade da articulação entre a teoria e a prática, em função da formação de professores, a fim de que o ensino na Universidade não seja descontextualizado, mas enriquecido com a problemática do cotidiano escolar, e nem a prática da escola seja, somente, fruto do senso comum, ou uma prática pautada pelo saber tácito, construído pela rotina, reprodução ou repetição das ações, mas fruto de uma ação crítica e reflexiva sustentada por um consistente referencial teórico.

Confirmando a relevância do estágio como “lócus de formação, aprendizagem, partilha de saberes e experiências” entre os professores e os alunos que realizam os estágios, afirma-se a necessidade de estabelecer uma parceria produtiva entre o estudante e os profissionais experientes.

Contudo, estabelecer tal parceria com os profissionais das escolas-campo é uma situação delicada e conflituosa na realização dos estágios, uma vez que a relação entre professores e estagiários ainda não é vista como uma situação de complementaridade, de interdependência entre os indivíduos envolvidos no processo para construção de conhecimento. Muito pelo contrário, essa relação ainda é marcada por inúmeras situações constrangedoras em que o estagiário é visto como aquele que está ali para “julgar” uma prática pedagógica profissional alheia. Sobretudo, porque a escola, principalmente a pública, apresenta-se tão vulnerável, fragilizada, insegura, que qualquer aproximação externa pode desencadear situações “mal entendidas”.

A compreensão do estágio como elemento facilitador da articulação teoria-prática sempre foi assumida como uma das funções elementares desse componente curricular,

obrigatório no processo de formação de professores, uma vez que, por intermédio dele, os alunos têm a oportunidade de, participando da formação oferecida pelas Universidades, ao mesmo tempo, ter um contato com a realidade educacional desenvolvida nas escolas.

Esse momento torna-se de máxima relevância na futura atuação do pedagogo dado o vasto campo de atuação e a complexidade desta profissão.

ETAPAS DO ESTÁGIO EM GESTÃO

OBSERVAÇÃO

Durante a primeira semana de abril, do ano de 2012, realizou-se a observação do estágio em gestão na Escola Municipal Lina Forte situada no Bairro Rocio em União da Vitória.

Colheu-se ótima impressão das observações onde se notou clima harmônico entre toda a comunidade escolar.

A escola possui um corpo docente bem qualificado composto por:

Diretora

Pedagoga

8 Professores:

1 Secretário

2 Auxiliares de Serviços Gerais

O PPP é inacabado e flexível atendendo a LDB 9.394/96.

Contempla alguns serviços e Programas-Projetos:

- Corporação musical
- Laboratório de informática
- PROERD
- Leitura
- Atendimento Odontológico
- Pesagem dos alunos- Pastoral da saúde
- Escola de pais
- Dança de rua (Uniguaçu)
- Fonoaudióloga, Psicóloga e Psicopedagoga
- SEMED - formação continuada
- APMF e Conselho Escolar constituído por pessoas da escola e da comunidade.

Ao indagar a pedagoga durante as observações, levantou-se a questão para realizar-se um plano de ação com a finalidade de minimizá-lo: unir as famílias em torno da vida escolar dos alunos foi a demanda solicitada, desde então se elaborou o plano de ação o qual foi aprovado pela Supervisora de Estágio da Universidade bem como pela Pedagoga da Escola e dessa ordem se iniciou os preparativos necessários para que ocorresse a prática.

A intervenção pedagógica ocorreu em uma Escola Pública Municipal de União da Vitória – Paraná. A Etapa de ensino foi sugerida pela Pedagoga atuando no Ensino Fundamental Anos Iniciais abrangendo aluno e família, o tema do projeto: Fortalecer Relações: um encontro Família/Escola.

A família tem sido alvo de árdua discussão na contemporaneidade, conseqüentemente, seus reflexos se observam na Escola, sejam bons ou ruins. Sendo a família a primeira instância que inicia a educação da criança e por vezes continua a ação dos estabelecimentos escolares, e dessa forma suas funções não se sobrepõem, mas antes se complementam.

A intervenção da família deve ir ao sentido de conduzir a criança a exprimir-se, desenvolvendo deste modo a sua imaginação e criatividade. Essa intervenção familiar não constitui um ensinamento, mas antes uma preparação para aprender, já que pode incitar na criança o interesse pelo conhecimento.

Ao entrar na escola ocorre um alargamento do seu mundo de relações, um espaço de acolhimento em termos quantitativos e qualitativos. Nesse sentido, a escola configura como espaço privilegiado para atender à sociedade e a integração das famílias no processo pedagógico.

Tal ação pedagógica assume um caráter social, a partir do momento em que é garantida tanto pela LDB como pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Nessa conjuntura, a criança inicia relações com uma figura: o professor, e vai criando laços afetivos com o grupo de colegas que vai sendo cada vez maior ao longo do seu percurso escolar, mas continua a viver no seio de uma família cuja ação não deixa de ser significativa.

A escolha do tema em questão abarca a preocupação dos gestores em relação aos seus educandos. As escolas com elevadas percentagens de insucesso escolar melhoram significativamente quando a família desempenha um papel insubstituível na formação da personalidade da criança, preparando o seu sucesso escolar, o que futuramente contribuirá para o seu êxito social e profissional, e para a sua realização pessoal.

Eis a relevância deste trabalho em desenvolver atividades relacionadas as crianças obtendo apoio dos pais no tocante às suas aspirações educacionais e promovendo momentos de interação, distração e afetividade.

Como metas do Projeto - reunir a família em torno da escola; resgatar brincadeiras antigas para contextualizar tempos; propiciar momentos de descontração através de gincana; socializar toda a comunidade escolar.

As ações necessárias para a execução da intervenção pedagógica ocorreram por meio da elaboração de um questionário para que as crianças pudessem responder com auxílio da família e ao mesmo tempo obterem momentos de afeto, entregou-se o questionário prévio às crianças na semana anterior à realização da gincana, coletou-se e sistematizaram-se as respostas e a partir delas pensaram-se as brincadeiras, organizaram-se as etapas da gincana cultural com brincadeiras clássicas, planejou-se e elaborou-se o material necessário à aplicação das atividades, por fim realizou-se a gincana cultural com a mediação da estagiária.

A avaliação, como parte integrante do todo educacional e gestor, realizou-se de forma contínua durante o transcorrer das atividades e, mediante a participação, bem como cumprimento dos objetivos propostos de conscientização da importância de estabelecimento de vínculos e relações humanas positivas dentro da esfera escolar em integração com a família.

No dia 10 de junho de 2012, ocorreu a gincana cultural na Escola Municipal Lina forte, durante a manhã com os alunos do 3º 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

A experiência foi marcante por se tratar de uma atividade ainda desconhecida e demandar muita garra para dominar as atividades e atenção dos alunos.

O medo e a insegurança são desafios a serem superados conforme as palavras de Paulo Freire (2009, p.45)

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem. Freire (2009, p.45)

Este estágio trouxe essa superação, no início a expectativa foi grande tanto quanto a dúvida em realizar as atividades, porém, logo no começo da gincana esse medo foi vencido pela participação ativa das crianças em relação as brincadeiras, aos poucos a insegurança foi dando lugar à confiança e tranquilidade na realização do trabalho.

Toda a comunidade escolar estava presente, no entanto obteve auxílio de uma professora e da pedagoga juntamente com o secretário da escola que fotografou os momentos.

A recepção da acadêmica junto à secretaria da escola foi ótima, pois acreditaram ser um trabalho que veio ao encontro do bem-estar dos alunos conforme denotam as palavras da Diretora- S W:

[...] o nosso objetivo é o aluno, queremos que eles venham e aprendam e sejam felizes aqui dentro então a gente faz o que pode pra que eles gostem de estudar, gostem da escola dos professores, gostem da merenda, do nosso ambiente [...] (WEISS 2013)

Essa atividade veio corroborar com a vontade da escola em agregar e agradar os alunos, favorecendo momentos de partilha e socialização.

Para a execução da gincana, foram elaborados vários materiais os quais, todos confeccionados pela acadêmica, foram vários dias de trabalho e preparo. No dia da aplicação organizou-se um som mecânico com música infantil para animar as brincadeiras que ocorreram da melhor forma possível.

Organizaram-se as turmas em duas grandes equipes e desenvolveu-se a gincana onde no final todos os alunos foram gratificados com uma medalha de honra ao mérito; todos ficaram muito felizes naquela manhã e isso trouxe uma satisfação independente da nota merecida e/ou atribuída, os gestos dos alunos indicavam o prazer de realizarem a gincana que se configurou a melhor recompensa.

RESULTADOS DA INTERVEÇÃO PEDAGÓGICA

Essa intervenção foi marcada pela participação ativa das crianças, atenção despendida por parte da pedagoga da Escola o que trouxe tranquilidade na aplicação do tema e ainda o auxílio de uma professora na organização dos educandos.

Durante as atividades lúdicas observaram-se os ânimos de todos elevados, causando boa impressão e mesmo aumentando a autoconfiança da estagiária, resultado que mereceu espaço na sua carreira acadêmica, sendo vencido o medo e a insegurança conforme as palavras de Paulo Freire (2009), pelo prazer de sentir-se útil e participante de momentos afetivos onde se envolveram as famílias e os educandos, percebendo-se parte integrante no contexto familiar e escolar.

Para a Escola a experiência buscou consolidar uma meta apontada á acadêmica durante a entrevista, visando harmonizar as famílias refletindo nas ações das crianças na escola, resultado positivo, observado já ao final da gincana.

Sendo aprovada em ambos os sentidos, essa experiência ocupa posição elevada, fomentando a boa convivência familiar bem como a escolar, tão importante na construção da

cidadania como pontua Paulo Freire e outros escritores renomados da educação.

Tendo em vista a exigência da escola em unir famílias à vida escolar dos alunos houve essa intervenção nesse sentido ocorrendo de forma satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se seguramente que a experiência tanto na elaboração do plano de ação quanto na construção dos materiais, e mesmo na prática das atividades, obteve ótimo saldo, revelando ser de extrema importância na formação do pedagogo.

Num futuro bem próximo há de se utilizar essas experiências no chão da escola, bem como, a própria escola se beneficia da ação dos estagiários que atuam nesses ambientes escolares, constituindo uma reciprocidade positiva.

Toda comunidade ganha prestígio com a atuação dos acadêmicos, desde as crianças que se divertem, as famílias que se tornam mais amáveis e a escola que recebe os acadêmicos e fortalece os laços entre famílias e escola refletindo na participação mais sadia dos professores que há tempos se preparam e se desgastam na prática diária, ainda regista-se a importante comunicação Escola e Universidade.

Nesse contexto, citamos Freire que afirma que o professor se forma ao longo de sua trajetória histórica. “Ninguém nasce educador ou marcado para se educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Conclui-se que a concepção de formação de professores como um processo contínuo, implica em desenvolver uma formação inicial que não tem o compromisso de preparar o futuro professor para saber a solução de todos os problemas encontrados em sua prática docente. Mas sim, prepara-lo para buscar soluções para os problemas que surgem em sua trajetória com autonomia e confiança.

À formação acadêmica a atuação em gestão teve grande relevância, visto que, abrange uma área de interesse profissional diretamente ligada a aptidão discente, sendo uma valiosa experiência vivenciada onde se colheu ótimo resultado de um campo que num futuro bem próximo deve ser explorado.

REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: 2009

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. **A crise educacional brasileira**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.19, n.50, abr./jun. 1953.

ENTREVISTAS

FERRONATO, Roseli. Pedagoga da Escola Lina Forte, entrevista concedida à Rosemary A. C. Marinho em 03 de abril de 2013.

WEISS, Kintrat, Salete. Diretora da Escola Lina Forte, entrevista concedida à Rosemary A. C. Marinho em 04 de abril de 2013.

CAPÍTULO 39

A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL – UM OLHAR SOBRE A PARTICIPAÇÃO DO GOVERNO FEDERAL

Sávio Guedes Fialho

RESUMO

O presente artigo trata sobre a expansão do ensino superior no Brasil a partir da atuação do Estado, observando as contribuições deste último para que houvesse o crescimento deste nível de ensino. Dessa maneira, o objetivo desta pesquisa reside em analisar e compreender a importância da participação das políticas do Governo Federal para a expansão do ensino superior no período pós-redemocratização do Brasil. E para alcançar o objetivo desta pesquisa adotou-se a metodologia da pesquisa qualitativa, particularmente o uso da pesquisa bibliográfica, contando com os resultados de contribuições e estudos de pesquisadores que se dedicaram a estudar e contribuir com o tema, dentre os autores estão: Soares (2002), Ferreira (2016), Cepêda e Marques (2012), Mancebo (2015), Souza e Menezes (2014), Costa e Ferreira (2017), Filardi (2014), dentre outros autores. O artigo inicia com uma breve análise sobre o desenvolvimento e propósito do ensino superior durante a ditadura militar, as transformações no ensino superior pós a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, o ensino superior durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, chegando às contribuições do PROUNI e do REUNI durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior; Estado; PROUNI; REUNI; Universidades.

INTRODUÇÃO

O ensino superior é uma importante etapa na formação de qualquer indivíduo que opta em obter este nível de formação, abrindo espaço para ascensão profissional no mundo do trabalho e a aquisição de novos conhecimentos enriquecedores para o desenvolvimento do processo democrático do país. O desenvolvimento e expansão do ensino superior, dessa forma, também propicia a redução de desigualdades no país e contribui para o crescimento econômico e social.

Entendendo a importância do ensino superior para a realidade brasileira, este nível de ensino começa a encorajar sua expansão ainda durante o período da ditadura militar, porém com objetivos voltados a um ensino tecnocrático. Além disso, a crise do regime militar trouxe um novo contexto, na qual as universidades passaram a ter um papel fundamental para o desenvolvimento social no país, e também a possui uma maior autonomia conforme os dispositivos da Constituição Federal de 1988.

Ainda no fim da década de 1980 era possível perceber os desafios ainda notáveis para a expansão do ensino superior, com uma grande parcela da população fora das universidades e as exigências de mão de obra qualificada para o mundo do trabalho e para o magistério da educação básica, além da necessidade de expansão do quadro docente e de melhor qualificação em nível de pós-graduação. Necessitava-se com isso da atuação do Estado brasileiro para viabilizar o projeto de expansão desse nível de ensino e que se materializou em importantes programas como o PROUNI e o REUNI.

Analisar e compreender a importância da participação das políticas do Governo Federal para a expansão do ensino superior no período pós-redemocratização do Brasil, torna-se objetivo central deste trabalho de pesquisa. E para atingir este objetivo, o presente trabalho toma como referenciais autores como: Soares (2002), Ferreira (2016), Cepêda e Marques (2012), Mancebo (2015), Souza e Menezes (2014), Costa e Ferreira (2017), Filardi (2014), dentre outros autores, que discutem sobre diferentes pontos de vista a participação do Estado brasileiro para a expansão do ensino superior.

A necessidade de pesquisas que possam apresentar o nível de contribuição do Estado brasileiro para a expansão do ensino superior e sobre quais contextos ocorrem essa expansão justificam o presente estudo. Além de fomentar novas pesquisas relacionadas à temática abordada. Sendo assim, o trabalho encontra-se dividido nas seguintes seções a seguir: Metodologia, Ensino superior no Brasil na ditadura e pós Constituição Federal de 1988, Participação do Estado na expansão do ensino superior brasileiro, Programa Universidade para Todos, Programa de Reestruturação das Universidades Federais, Considerações Finais e Referências.

METODOLOGIA

Este presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, e que conforme Gil (2008), o grau de complexidade envolve elementos como a observação, interpretação e reflexão de suas informações levantadas. O mesmo também possui a característica de pesquisa bibliográfica, a partir do levantamento de materiais e estudos já elaborados, sejam eles artigos científicos.

Conforme Gil (2008), a importância do levantamento bibliográfico também permite elucidar de determinado assunto do ponto de vista científico com a finalidade de promover novos conhecimentos. Por outro lado a pesquisa social busca o fornecimento de respostas a determinados problemas de interesse científico ou prático.

Este trabalho ainda estrutura-se em formato de um artigo científico, onde conforme Marconi e Lakatos (2003), promove-se ideias favoráveis ou contraditórias a determinado assunto abordado, focado em determinado argumento e buscando fatos que possam ampará-lo ou contradizê-lo. Para isso, utiliza-se a comparação de diferentes ideias e pontos de vista de autores que discutem o tema abordado.

O artigo científico ainda enquadra-se em um estudo que visa apresentar de forma direta e sucinta as principais descobertas e conclusões do estudo, sendo um modelo e prática amplamente difundida entre a comunidade científica e objeto de estudo de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento científico no âmbito acadêmico. O artigo científico pode ser compreendido como o principal meio de divulgação do conhecimento científico na atualidade.

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL NA DITADURA E PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A pressão pelo crescimento de vagas em instituições de ensino superior apresentava-se como realidade brasileira ainda nos anos de 1968, quando ocorreu a expansão do ensino privado e com a criação de inúmeras faculdades isoladas, tratam-se também de uma ação encorajada pelo governo militar (SOARES, 2002). Tal aspecto também pode ser observado no trecho a seguir:

“A educação, em especial a educação superior, tem lugar estratégico nos processos de transformação social, alocada como meio de impulsão tecnológica e como ferramenta de aumento do discernimento e de capacidade crítica da população. No primeiro aspecto, em especial em países como o Brasil, em que a cadeia de inovação passa fortemente pelo setor público de pesquisas e de formação/qualificação de sujeitos para os diversos postos da cadeia produtiva.” (CEPÉDA; MARQUES, 2012, p. 170).

Dessa forma, as universidades passam a apresentar potencial de transformação para a sociedade brasileira, a partir de sua atuação nos diferentes segmentos. Além da necessidade da ampliação do acesso a educação básica, que necessitava também da ampliação do número de profissionais qualificados para a magistério, e cuja as universidades também teriam papel estratégico

O investimento no ensino superior privado ainda durante o governo dos militares era advindo do interesse do governo na formação de recursos humanos de alto nível e a fim de contemplar o processo de modernidade da sociedade, sendo as universidades escolhidas para este fim (SOARES, 2002). Entretanto de acordo com Ferreira (2016), o período da ditadura militar brasileira também ficou conhecido por ser uma fase onde ocorreu a expansão das políticas sociais e onde as universidades foram convertidas em espaços voltados ao ensino

tecnocrático, fruto de acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos pelo Desenvolvimento Internacional (USAID).

Fazendo observar dessa maneira que ainda durante o período da ditadura militar, as universidades ainda não possuíam um projeto em execução que viabilizasse as transformações sociais necessárias para o desenvolvimento social do Brasil, apesar de seu potencial para este fim, mas com ausência de políticas públicas e incentivo governamental.

Com a crise do Regime Militar e sua superação, a redemocratização no Brasil encontrou um cenário de valorização das políticas neoliberais. Os anos de 1990 foram marcados pelo ajuste do novo contrato social e pela demanda de estabilização econômica e anti-inflacionária (CEPÊDA; MARQUES, 2012). Nos anos que seguem após a promulgação da Constituição Federal de 1988 apresentam uma nova fase de atuação das universidades, de expansão do ensino superior público, assim como da iniciativa privada.

Pode-se também contar importantes transformações advindas do término desse período e que trouxeram as universidades as seguintes mudanças: unidade de seu patrimônio e administração; unidades de divisões de ensino e pesquisa; extinção do sistema de cátedras e a introdução dos departamentos universitários (SOARES, 2002). Tais transformações são observadas na atual estrutura de diversas universidades do Brasil, e que auxiliam na viabilização de importantes ações desempenhadas por estas instituições.

PARTICIPAÇÃO DO ESTADO NA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

São características da expansão do ensino superior no Brasil: o aumento significativo de instituições e vagas, ajuste da relação entre formação-pesquisa-inovação e o papel da extensão, alteração na distribuição do número de instituições de ensino superior a nível nacional e regional (CEPÊDA; MARQUES, 2012). Este crescimento e expansão também sendo resultado da atuação governamental, que através de ações e políticas públicas fomentou o crescimento do ensino superior em diversos locais do país.

Até o fim da primeira década dos anos 2000, nota-se duas realidades no que concerne ao ensino superior brasileiro, de um lado apresentado pela participação de um pequeno segmento da sociedade com acesso ao ensino superior público e do outro lado a expansão do ensino privado, caracterizado pelo crescimento do número de vagas (CEPÊDA; MARQUES, 2012). Observa-se também uma tendência de crescimento no número de oferta de vagas em instituições privadas de nível superior, onde no início do mandato do presidente Fernando

Henrique Cardoso, a oferta de vagas de nível superior era correspondente a 39,8% de matrículas nas instituições públicas e 60,2% nas instituições privadas, e no final do governo de Fernando Henrique o percentual de matrículas em instituições privadas sob para 69,2% (MANCEBO, 2015).

A participação governamental, em especial do Governo Federal, permitiu o crescimento do ensino superior público e privado, através de uma série de políticas e investimentos públicos ao longo dos anos. Conforme Cepêda e Marques (2012), o crescimento de investimentos em políticas relacionadas às vagas em instituições públicas de ensino superior também é notado na primeira década dos anos 2000, entre os anos de 2005 e 2007 ocorre um grande investimento em recursos, a criação de oito novas universidades e a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Dados também comprovam a expansão do ensino superior entre 1995 e 2010, onde o total de matriculados saltou de 1.759.703 no ano de 1995, para 6.379.299 no ano de 2010, representando um crescimento de 262,52% no espaço de tempo de dezesseis anos (MANCEBO, 2015). Conforme Ferreira (2016), o movimento de expansão do ensino superior tornou-se parte de um conjunto metas e acordos estabelecidos entre o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e o governo brasileiro, e que resultaram na implantação dos programas: Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Os programas citados anteriormente fazem parte de um conjunto de políticas públicas implementadas pelo Governo Federal e que proporcionaram a expansão do ensino superior do Brasil durante a primeira e a segunda década do século XXI. A seguir são apresentados dois destes importantes programas: Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) faz parte da política nacional de ensino superior, o mesmo tem como objetivo a promoção do acesso da população de baixa renda a esse nível de ensino. O mesmo esta em vigor desde o segundo semestre de 2004. O PROUNI tem como lógica de funcionamento o oferecimento de bolsas de estudo gratuitos destinadas a instituições de ensino superior privadas para pessoas que encontram-se enquadradas nos critérios de seleção (SOUZA; MENEZES, 2014).

O PROUNI é um programa mantido pelo Governo Federal através do Ministério da Educação, trata-se do principal programa de distribuição de bolsas de estudo no ensino superior privado brasileiro. Ainda conforme Souza e Menezes (2014), o surgimento do PROUNI deu-se em um contexto onde havia fortes debates ideológicos no que tange ao papel do Estado na política nacional voltada ao ensino superior, havendo expectativas em torno do primeiro governo considerado de esquerda no Brasil e que esta política fosse influenciada pelas teses em que é favorável ao caráter público do ensino superior.

Observa-se entretanto com o passar dos anos o aumento do número de bolsas concedidas pelo programa para instituições privada de ensino superior. Além disso, conforme Costa e Ferreira (2017), destaca-se que o PROUNI é uma política focalizada ao atendimento das camadas populares acentuando restrições, estando distante de implementar e diminuir a causa real do problema que reside na estratificação escolar e do insuficiente número de vagas em instituições de educação superior nas IES públicas.

O PROUNI concede diferentes tipos de bolsas de estudo, entre bolsas integrais, que fornecem a isenção de 100% da mensalidade ao estudante; bolsas parciais de 50 %, por meio da qual fornece isenção de metade do valor da mensalidade e as bolsas de 25%, onde os estudantes bolsistas pagam o valor correspondente a 75% da mensalidade do curso na instituição de ensino.

Entretanto, o valor correspondente à isenção fiscal decorrentes da utilização do PROUNI em instituições privadas teria sido capaz de financiar integralmente o sistema de educação superior federal em 2009. Entre as instituições de ensino superior, com exceção das públicas, as que obtiveram mais benefícios ao aderirem ao PROUNI foram as de fins lucrativos, cujo o ano de 2009 totalizou o número de 1.779 instituições, em detrimento das IES filantrópicas, comunitárias e confessionais, que possuíam 290 instituições (COSTA; FERREIRA, 2017).

Os efeitos decorrentes da renúncia fiscal, serviram de incentivo para a expansão do ensino superior privado e também implicaram na não obtenção de tributos que compõem o Fundo Público Federal (FPF), do qual financiava as atividades tidas como essenciais pelo Estado (COSTA; FERREIRA, 2017).

Observa-se também que os atores que se encontravam envolvidos com o processo de formulação da política nacional de educação não chegaram a discordar que a forma de financiamento traria impacto para a expansão do ensino superior brasileiro. Entretanto, haviam

aqueles que defendiam que os recursos orçamentários deveriam ser significativamente ampliados para esse fim (atores públicos) e aqueles que argumentavam que o mercado deveria ser o incentivador por essa ação (atores privatistas) (SOUZA; MENEZES, 2014).

E ainda conforme Souza e Menezes (2014), havia também um grupo de atores que apresentavam que a educação poderia ser financiada tanto pelo Estado, quanto pelo mercado, dentre eles estão: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Associação Brasileira de Comunidades Comunitárias (ABRUC) e o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).

Mesmo diante de diferentes formas de pensar o programa, o PROUNI desenvolveu sua expansão no número de bolsas de estudo ao passar dos anos. Atualmente o programa representa uma das principais fontes de recursos para instituições privadas de nível de educação superior.

PROGRAMA DE APOIO A REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

No ano de 2007, durante o governo do presidente Lula, foi instituído o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais do Brasil (REUNI). Mostrando-se muito mais que um programa, o mesmo apresentou a reestruturação das universidades federais no que concerne ao seu financiamento, planos pedagógicos, formas de ingresso às universidades, taxa de conclusão de curso, dentre outros fatores (FILARDI, 2014).

Conforme Salles (2020), para o Governo Federal, os investimentos nas universidades federais tratava-se de uma prioridade, assim como a realização de concursos públicos a nível docente, para o aumento do número de professores nas universidades.

As verbas direcionadas ao REUNI são vinculadas ao cumprimento de metas estabelecidas pelo governo. Trata-se de um acordo direto entre o MEC e a reitoria de cada universidade, estando condicionada a existência de verbas e de um esforço para cada IFES's possa dá conta da expansão do número de vagas. A proposta do REUNI admite o financiamento de expansão do programa através de fontes vindas do MEC, onde cada universidade elabora o seu plano de reestruturação e se adapta as exigências do governo (FILARDI, 2014).

“Todos esses investimentos e esforços promoveram a expansão do sistema universitário brasileiro, garantindo seu espaço na comunidade internacional e aumento a parceira com diversos países e a troca de conhecimento, colaborando significativamente para o avanço da produção científica mundial.” (SALLES, 2020, P. 317)

O REUNI contribuiu para a ampliação física e estrutural das universidades federais, a melhoria dos seus equipamentos, a ampliação do quadro docente, criação de novos cursos no

período noturno, flexibilização dos currículos, elevação da taxa de conclusão na graduação e fortalecimento dos investimentos em pesquisa e inovação. Além disso, o REUNI contribuiu para o aumento significativo do número de vagas nas universidades públicas.

A Universidade Federal Fluminense (UFF), por exemplo, no ano de 2007 apresentava o total de 4.798 vagas. E no ano de 2017, esse número saltou para 14.205 vagas, indicando uma expansão de 132,54%. Já a Universidade Federal do Rio de Janeiro, apresentava 6.625 vagas no ano de 2007, e durante o final de 2017 chegou a 11.199 vagas, o que em termos percentuais representou um crescimento de 81,68% no número de vagas (SALLES, 2020).

Já com relação às vagas da Universidade Federal do Pernambuco, entre 2007 e 2017, são apresentados dados de 5.285 vagas no ano de 2007 e 8.399 em 2017, o que implica em uma variação percentual da ordem 58,9% durante toda a série histórica. Ao analisar como estas vagas se distribuem, é possível observar que nos anos de 2009 e 2010 ocorre a maior variação no sentido de ampliar o número de vagas. (SALLES, 2020).

Dessa forma, o número de vagas mais que dobrou no país, entre 2003 e 2010, foram criadas 14 universidades no Brasil e cerca de 126 novos campus durante o mesmo período. O REUNI dessa forma apresentou-se como o principal programa do Governo Federal para o fortalecimento do ensino superior federal do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto, observa-se o papel fundamental do Estado brasileiro para a promoção de políticas públicas que propiciaram a expansão do ensino superior, dentre essas políticas públicas estão o PROUNI e o REUNI. Tais programas contribuíram para o crescimento de instituições de ensino superior públicas e privadas ao longo da primeira e segunda décadas do século XXI.

A demanda pela expansão do ensino superior brasileiro atendia também as demandas apresentadas pelo Banco Mundial e pelo FMI, assim também como a necessidade de qualificação do mercado de trabalho para atender empresas, organizações e instituições. Entretanto os números mostram o crescimento mais expressivo de vagas em instituições de ensino superior privadas em comparação as instituições públicas.

O PROUNI tornou-se um dos principais programas de oferta de bolsas de estudo no âmbito do ensino superior brasileiro, por meio da isenção de tributos as instituições oferecerem vagas ao programa que são ocupadas por estudantes cuja sua maioria é oriunda da rede de educação básica pública. O programa cresceu ao longo dos anos, assim o como o aumento do

número de bolsas destinadas ao programa, o que representou uma importante política pública criada pelo Governo Federal para este nível de ensino.

O REUNI apresentou-se como o principal programa do Governo Federal destinado às instituições federais de nível superior, através dele diversas instituições privadas foram reformadas, expandidas, houve a interiorização das universidades, o aumento de investimentos em pesquisa e a criação de novos cursos e vagas no âmbito da graduação e também na pós-graduação.

Dessa maneira, a participação do Estado brasileiro para o crescimento do ensino superior apresentou-se como uma ação que se viabilizou através de políticas públicas que trouxeram resultados de impacto que podem ser observados tanto em instituições públicas como em instituições privadas de nível superior, sobretudo permitiu que diversos estudantes tivessem acesso à qualificação profissional e a transformação de suas realidades e contextos sociais.

REFERÊNCIAS

Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional [Andes - SN] (2007). As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. Cadernos ANDES. Brasília, n. 25, pp. 1-62, ago. 2007

CEPÊDA, Vera Alves; MARQUES, Antônio Carlos Henriques. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. Perspectivas, São Paulo, v. 42, p. 161- 192, jul./dez. 2012.

COSTA, Danielle Dias da; FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, p. 141-163, 2017.

FERREIRA, Ana Paula. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, v. 16, n. 32, p. 123-140, 2016.

FILARDI, André Moura Blundi. Desenvolvimento do Reuni: crítica à sua implantação e sua relação econômica. **Linhas críticas**, v. 20, n. 43, p. 563-582, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista brasileira de educação**, v. 20, p. 31-50, 2015.

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

SALLES, Roberto Sousa et al. Reuni e seus impactos nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES): uma análise da admissão de docentes de 2007 a 2017. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 36, n. 1, p. 310-335, 2020.

SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EaD na expansão do ensino superior. *Pro-Posições*, Campinas: UNICAMP, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009.

SOARES, Maria Susana Arrosa; OLIVEN, Arabela Campos. **Educação superior no Brasil**. Capes, 2002.

SOUZA, Márcio Rodrigo de Araújo; MENEZES, Monique. Programa Universidade para Todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando?. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 22, p. 609-633, 2014.

CAPÍTULO 40

PROCESSO DE SEPARAÇÃO DE MISTURAS COMO TEMA GERADOR: UMA PROPOSTA UTILIZANDO A METODOLOGIA DA SALA DE AULA INVERTIDA COMBINADA À PEDAGOGIA FREIRIANA

Taís Coutinho Parente

RESUMO

Despertar o interesse do estudante em um determinado assunto demanda planejamento de aulas que contemple seu cotidiano. Fatores como a carga horária excessiva dos professores, dentre outros, dificultam o planejamento de aulas contextualizadas. Neste trabalho são apresentados materiais com potencial de aproximar a química do educando, motivando a adoção de metodologias ativas na prática docente, sem excluir aulas expositivas. A sequência didática proposta foi utilizada com estudantes da Educação de Jovens e Adultos, sendo dividida em três momentos. O primeiro consistiu na ambientação e elaboração do questionário socioeconômico. Com os resultados coletados, elaborou-se uma nota de aula para ser lida no segundo momento. No terceiro, ocorreu aula expositiva e experimentação. Ao longo dos encontros, duas avaliações formativas foram aplicadas e mostraram que os educandos, a partir do mapa conceitual elaborado, conseguiram fazer conexão dos conceitos e os associaram ao cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Metodologia ativa. Aula inovadora de química. Realidade do educando.

INTRODUÇÃO

O alto índice de evasão de estudantes no ensino médio é uma das grandes preocupações dos educadores. Dentre os principais motivos está a necessidade de trabalhar para sustento próprio e da família. Entre aqueles que continuam estudando, há uma falta de interesse nas disciplinas, sobretudo em Química, ocasionando elevados índices de reprovações.

As aulas, normalmente, são ministradas seguindo um livro padrão que foi elaborado em outra região que não alcança a realidade em que a escola está inserida. O conteúdo se torna abstrato, sem significado, ocasionando o desinteresse no educando (Santos, Rodrigues Filho; Amauro, 2016). Isso ocasiona uma massa de jovens que decoram e reproduzem bem aquilo que lhe é imposto, mas não conseguem pensar no que estão fazendo (Libâneo, 1994).

Para os que abandonam a escola e retornam tempos depois, o desafio é ainda maior. Um dos motivos para o desinteresse na disciplina de Química na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a falta de contextualização das aulas. Com isso, os alunos pensam que ciência é algo distante e inquestionável, sendo seu papel aceitá-la (Pombo; Lambach, 2017). Neste sentido, é

possível adotar metodologias ativas, deslocando a centralidade do educador para o educando e objetivando a formação de um sujeito questionador.

Apesar de diferentes pesquisas abordarem as causas e consequências da evasão e desinteresse na disciplina de Química no Ensino Médio, poucas propõem materiais didáticos que possam ser utilizados por docentes, com as devidas adaptações às suas realidades. Em outras palavras, há pouca disponibilidade de material didático de Química ofertado para EJA, sendo necessário utilizar livros que, em sua maioria, não foram escritos com níveis adequados, o que pode fazer com que os estudantes se sintam desmotivados.

Contribuir com a elaboração desses materiais é relevante por dois motivos. Primeiro, há uma carga horária excessiva dos docentes que os impede de ter tempo para planejamento de suas aulas (Oliveira *et al.*, 2018). Segundo, é necessário haver uma educação diferenciada para EJA, possibilitando que os mesmos conciliem seus estudos com suas rotinas profissionais e pessoais (Brasil, 1996).

Neste contexto, este trabalho almejou contribuir com a aproximação de estudantes inseridos na modalidade EJA com a Química. Foi necessária a revisão de literatura e a combinação de duas abordagens de educação: metodologias ativas e abordagem freiriana. A partir dos seus pontos em comum, foi elaborado um material que se alinhou à realidade dos estudantes. Partindo-se de exemplos de separação de misturas do seu cotidiano, os estudantes puderam enxergar lugares em que conceitos químicos estão presentes.

Mesmo que a metodologia utilizada tenha sido para a realidade de um grupo específico de discentes, ao divulgar este trabalho espera-se contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem de outros estudantes, respeitando suas devidas adaptações. A complexidade existente na sala de aula não permite criar fórmulas prontas, pois cada espaço, aula ou comunidade terão suas particularidades e devem ser constantemente pensados e transformados.

METODOLOGIAS ATIVAS

Métodos que transferem a centralidade do professor para o aluno são chamados de ativos, sendo empregados quando se deseja a formação de estudantes proativos (Libâneo, 1994; Oliveira *et al.*, 2018). Segundo Libâneo (1994), é importante que se transfira a ideia do aluno “aprender fazendo” para “aprender pensando naquilo que faz”, tornando-o questionador de suas próprias ações.

Normalmente, é exigida do docente uma formação continuada tanto no seu domínio dos objetos de conhecimento como nas formas de transmiti-lo, incluindo o domínio das tecnologias

da informação e comunicação (TICs) que aprimoram a prática pedagógica. O planejamento da disciplina pode mesclar diferentes métodos, um dia sendo aula expositiva e, no outro, trabalho em grupo ou mesmo utilizar abordagens metodológicas diferentes em uma mesma aula.

Dentre as metodologias ativas, pode-se citar a sala de aula invertida (Rocha; Lemos, 2014). Nesta, os estudantes têm um primeiro contato com o assunto em casa, a partir de diferentes mecanismos como vídeos, leituras, atividades preparatórias, envolvendo-se com recursos mais passivos da aula (Freitas; Campos, 2018). Para Bergmann e Sams (2012), o que os alunos costumam fazer em casa, no método tradicional, eles fazem na sala na metodologia de sala de aula invertida, e o contrário também ocorre.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA

As tendências pedagógicas podem ser divididas em dois grandes grupos: liberais e progressistas, sendo este último dividido em libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos (Libâneo, 1992). Nesta pesquisa, será abordada apenas a tendência progressista libertadora e seu principal representante, o Paulo Freire. Sua principal característica é a utilização de “temas geradores”, caracterizados por situações locais que abrem análises de problemas regionais e nacionais (Freire, 2018). É interessante que se compreenda o vivido até chegar a uma análise maior da realidade e que se pense na práxis social.

Além disso, fundamenta-se no diálogo maior entre todos os participantes dos processos de ensino e de aprendizagem, acreditando numa relação horizontal entre docentes e discentes (Libâneo, 1992). Há, sobretudo, uma valorização das experiências do indivíduo e, a partir delas, é possível elaborar um sentido ao que acontece, individual ou coletivamente (Bondía, 2002; Brandão, 2014). Nesse sentido, no ensino de ciências, é preciso que o indivíduo compreenda determinado assunto, problematize-o e o veja como uma possibilidade de emancipação (Martínez, 2012).

A utilização dos “temas geradores” na área de ciências, por exemplo, pode ocorrer a partir das Questões Sociocientíficas (QSC) e da perspectiva de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), estimulando a curiosidade científica do discente. A CTSA visa à importância de se trabalhar temas científicos e tecnológicos problematizadores em alunos de diferentes níveis, principalmente do Ensino Médio (Pizzato, 2013). Com isso, essa perspectiva tenta tornar o debate da ciência e da tecnologia mais acessível, tornando-o um importante aliado para se alcançar justiça e igualdade social (Martínez, 2012).

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

O grande foco de Paulo Freire, com a educação libertadora, foi a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no proletariado e subproletariado. Segundo o exposto pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA V), a EJA deve estar associada à aprendizagem ao longo da vida, contemplando diferentes níveis de formação. Porém, na prática, o que normalmente ocorre é sua associação ao Ensino Fundamental e à alfabetização daqueles que estão em situação de pobreza e não puderam começar ou continuar seus estudos.

Desse modo, torna-se difícil estruturar um método de ensino da disciplina Química na EJA. Dentre as principais dificuldades, está a contextualização dos assuntos teóricos, a disponibilização de material didático, o laboratório de ciências e a formação de professores (Santos, Rodrigues Filho; Amauro, 2016). Além disso, Pereira e Rezende (2016) alertam que as aulas normalmente são planejadas de acordo com a estrutura curricular geral das escolas, não sofrendo nenhuma adequação para a realidade daqueles estudantes trabalhadores.

PROCESSOS AVALIATIVOS

Os tipos de avaliação podem ser divididos em diagnóstica, formativa e classificatória. A primeira tem a finalidade de identificar habilidades, realizada normalmente no início de cursos. A segunda possui um objetivo de acompanhar a aprendizagem do aluno durante a realização das atividades. O terceiro tipo de avaliação é baseado na classificação de estudantes ao final de um semestre ou ano, normalmente por meio de provas padronizadas (Veiga, 1996).

A sala de aula é um ambiente que representa a sociedade, ou seja, um lugar heterogêneo, complexo e passivo de conflitos. Ao padronizar a avaliação dos estudantes, sua carga de experiências vividas é excluída, permitindo aprovação apenas daqueles que se enquadram ao modelo hegemônico. Esteban (2001) alerta para a mudança necessária da negação para a negociação, trabalhando com uma perspectiva dialógica que quebra a dicotomia entre o saber e não saber, abrindo espaço para o ainda não saber. Assim, a proposta da avaliação formativa ganha força por priorizar um acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado com estudantes de uma turma do período noturno de uma escola pública de ensino médio. A turma é composta por 25 estudantes, contendo aqueles que não foram atendidos pela educação básica na idade própria, ou seja, EJA, e por outros que se encontram na idade prevista para estar no ensino médio.

A elaboração da proposta teve como referência a revisão da literatura realizada e metodologias propostas por Freitas e Campos (2018); Oliveira *et al.* (2018). A aplicação da mesma ocorreu em quatro momentos, sendo o primeiro um período de ambientação com a turma, onde foram reservadas quatro aulas. Em seguida, na quinta e sexta aula, foi aplicado um questionário socioeconômico, objetivando entender melhor a realidade da turma. Foi explanado aos estudantes como se baseia a metodologia da sala de aula invertida e a abordagem freiriana de educação (Freitas; Campos, 2018; Oliveira *et al.*, 2018).

O questionário socioeconômico tinha questões sobre a profissão dos estudantes, com a finalidade de escolher pontos destas relacionados com processos de separação de mistura. Além disso, perguntas relacionadas à visão do estudante com relação à ciência e áreas que lhe atraíam maior interesse. Ele foi elaborado a partir da consulta em outros questionários socioeconômicos (ENEM, 2009; ENCCEJA, 2013; ENADE, 2017) e no trabalho de Pombo e Lambach (2017).

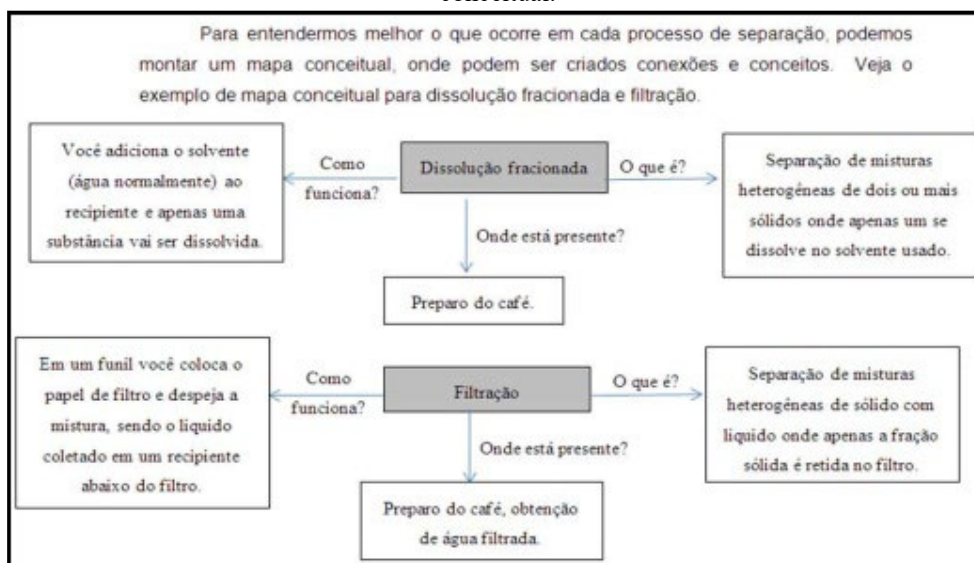
A partir disso, uma nota de aula foi elaborada (Figura 1 e 2) com conteúdo relacionado aos processos de separação utilizados no dia a dia. Este material foi entregue na sétima e oitava aula, e os alunos fizeram sua leitura na própria sala de aula. Essa medida foi tomada, pois alguns alunos não dedicam tempo para estudar em casa, dado obtido com o resultado dos questionários. Nesse mesmo encontro, foram explanados três vídeos que complementaram o material impresso; e os alunos realizaram uma avaliação pesquisada (Oliveira *et al.*, 2018).

Figura 1 – Recortes da nota de aula elaborada. Processos de separação envolvidos na preparação do café: fluxogramas, imagens do cotidiano e laboratório.



Fonte: Elaborado pela autora.

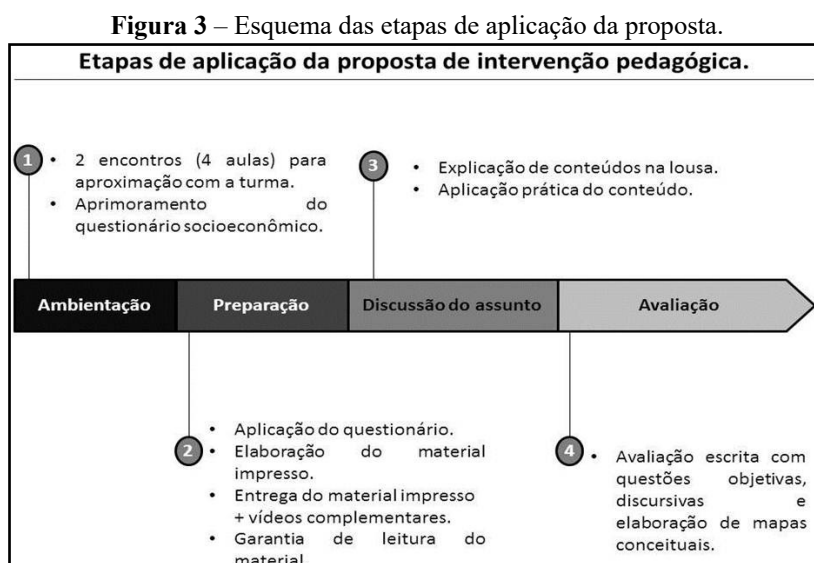
Figura 2 – Recortes da nota de aula elaborada. Processos de separação envolvidos na preparação do café: mapa conceitual.



Fonte: Elaborado pelos autora.

A nona e décima aula se iniciaram com uma revisão dos principais métodos de separação de misturas lidos no material. Em seguida, com ajuda de dois voluntários, montou-se um filtro caseiro de água utilizando garrafa pet, algodão, carvão, areia grossa, brita fina, brita grossa e amostra de água coletada de uma lagoa próxima à escola. Ao final, foram reservados 20 minutos da aula para que os alunos respondessem a uma avaliação, sem consulta.

No material elaborado, os processos de separação de mistura foram explicados a partir de textos, fluxogramas e mapas conceituais. Por isso, na última avaliação realizada, os alunos elaboraram um mapa conceitual sobre filtração. Os mapas conceituais são importantes para criar conexões e conceitos (Freitas; Campos, 2018). A figura 3 ilustra todas as etapas de aplicação da sequência didática.



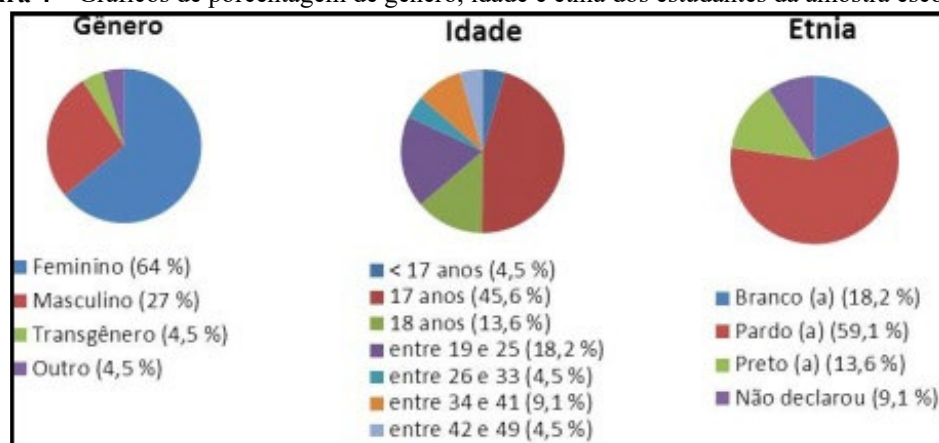
Fonte: Elaborado pela autora.

O perfil socioeconômico da turma foi traçado a partir dos questionários e, além disso, foi observada a evolução dos estudantes, nas duas avaliações aplicadas, em relação ao entendimento dos conceitos químicos nos métodos de separação de mistura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na ambientação, o contato inicial com a turma foi feito esclarecendo dúvidas de Química, sendo possível perceber a heterogeneidade da turma em relação ao conhecimento químico. Com a aplicação do questionário, foram coletados dados relevantes para conhecer os discentes. Na figura 4 são apresentadas informações de idade, gênero e etnia da turma. Como se pode perceber, mais da metade da turma (64%) é composta por pessoas do gênero feminino. Quase a metade (45,6%) é formada por alunos de 17 anos e 59,1% da turma se considera pardo(a). Desse modo, essa turma é composta, majoritariamente, por estudantes que estão na idade própria do 3º ano do Ensino Médio, porém também há estudantes com perfil EJA (aproximadamente 36% da turma).

Figura 4 – Gráficos de porcentagem de gênero, idade e etnia dos estudantes da amostra escolhida.



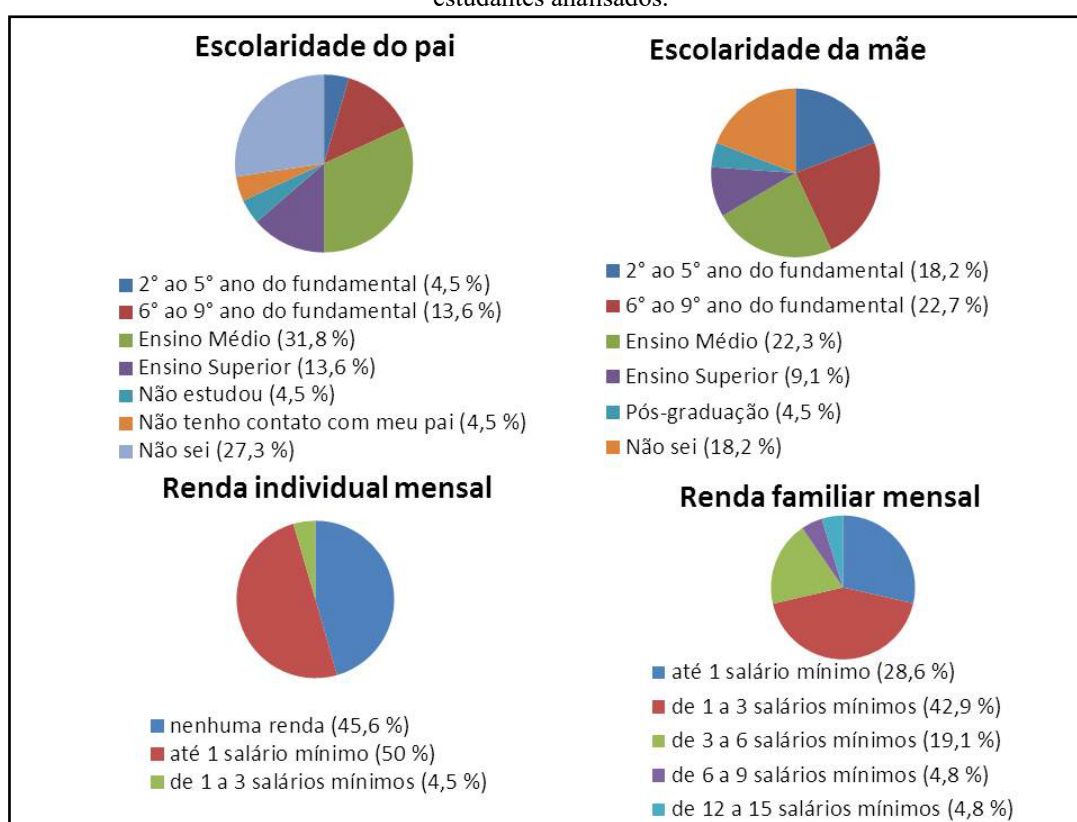
Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto ao acesso à internet, a maior parte da turma o tem todos os dias, em computador ou celular próprio. Por outro lado, foi verificado que 9% dos estudantes não possuíam acesso à internet, nenhum dia. Esses resultados influenciaram na decisão da leitura da nota de aula na sala de aula, como uma maneira de assegurar o andamento das atividades por todos.

Observando a relação dos estudantes com o trabalho, 46% da turma trabalham e, destes, 50% têm uma jornada superior a 40 horas semanais. Entre os motivos para trabalhar, os principais relatados pelos estudantes são: ser independente e ajudar nas despesas de casa. O vínculo dos estudantes com o trabalho é, sem dúvida, um fator importante para analisar em uma turma de jovens e adultos (Silva, 2018). Conhecendo a rotina do educando e o tipo de trabalho, é possível adaptar aulas para que sejam acessíveis àquelas realidades (Pereira; Rezende, 2016).

Quanto à situação financeira, a partir da figura 5, observa-se a elevada heterogeneidade da turma. A maior parte dos alunos possui renda familiar de 1 a 3 salários mínimos (43%), porém 29% possui renda inferior a um salário e 9% possui renda acima de seis salários mínimos. A escolaridade dos pais também é um fator que influencia na relação dos educandos com a rotina estudantil. Em relação ao nível escolar do pai, 32% possuem Ensino Médio, contudo também se observa que 9% não estudaram ou interromperam os estudos no 5º ano do Ensino Fundamental. Com relação às mães, 23% pararam de estudar no 9º ano Ensino Fundamental, porém também se observa que 5% possuem pós-graduação.

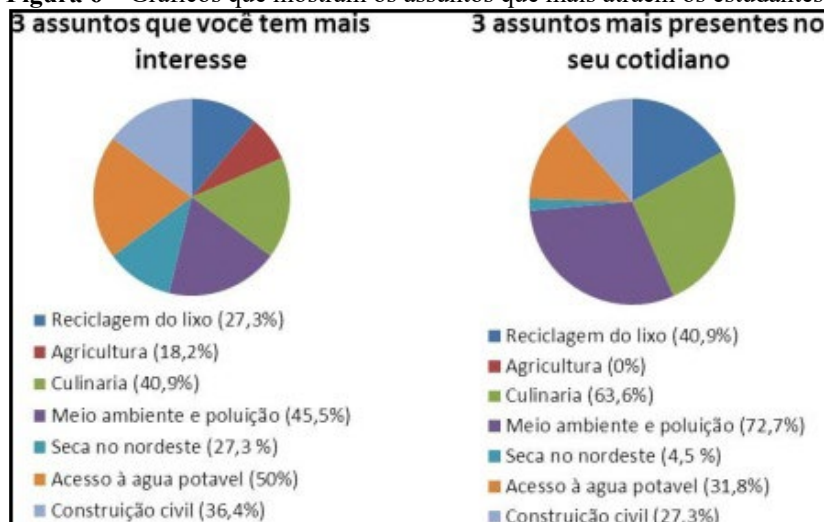
Figura 5 – Gráfico que ilustra dados sobre escolaridade do pai e da mãe, renda familiar e individual dos estudantes analisados.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A figura 6 ilustra os assuntos que os estudantes possuíam maior afinidade e vontade de aprender e, para a aula, foram escolhidos os temas: culinária e acesso à água potável. A temática água é bastante utilizada em propostas multidisciplinares que envolvam experimentação (Freitas; Campos, 2018). Culinária, entretanto, normalmente é utilizada pelos professores como exemplificação durante as aulas (Salles, 2011). Desse modo, justifica-se a utilização do experimento do filtro de areia para tratar água, enquanto os processos de separação aplicados na cozinha foram exemplificados e comparados aos usados no laboratório.

Figura 6 – Gráficos que mostram os assuntos que mais atraem os estudantes.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Com relação à leitura do material, alguns estudantes o leram em 10 minutos, outros em 30 minutos, tempo máximo concedido. Durante a leitura, três estudantes demonstraram surpresa ao saber que existe “tanta química” no cotidiano e que “é a mesma química do laboratório”. Com isso, espera-se ter contribuído para que mudem a ideia de que a ciência é assunto apenas dos especialistas ou governantes, como Pombo e Lambach (2017) mostraram ser esse o pensamento majoritário. Almeja-se, também, ter contribuído com a formulação de um material que seja adequado à realidade de estudantes trabalhadores, como sugere Pereira e Rezende (2016).

Na avaliação pesquisada, muitos tiveram facilidade em responder, porém outros ficaram com dúvida, mesmo com a nota de aula ao lado. Nesta avaliação, o principal erro foi em relação ao tratamento de água coletada em poços artesianos, onde muitos afirmaram ser necessário que a água de poço passe por diversas etapas de tratamento. Ainda nessa primeira avaliação, foi possível perceber que a maioria dos estudantes identificaram misturas no seu cotidiano.

Durante a revisão dos assuntos, foram utilizados pincéis e quadro branco, sendo o conteúdo apresentado de maneira expositiva. Os estudantes se mostraram bastante interessados, principalmente sobre Estação de Tratamento de Água (ETA). Em seguida, na montagem do filtro de areia caseiro, os estudantes que já haviam feito puderam opinar e sugerir melhorias na montagem, respeitando a relação horizontal entre professor e aluno. Assim, foi possível aproximar o estudante de um experimento, mesmo que não tenha acesso a um laboratório, superando uma das dificuldades encontradas no ensino de química na EJA segundo Santos *et al.* (2016). Ao final desse encontro, dois estudantes relataram que foi importante a aula

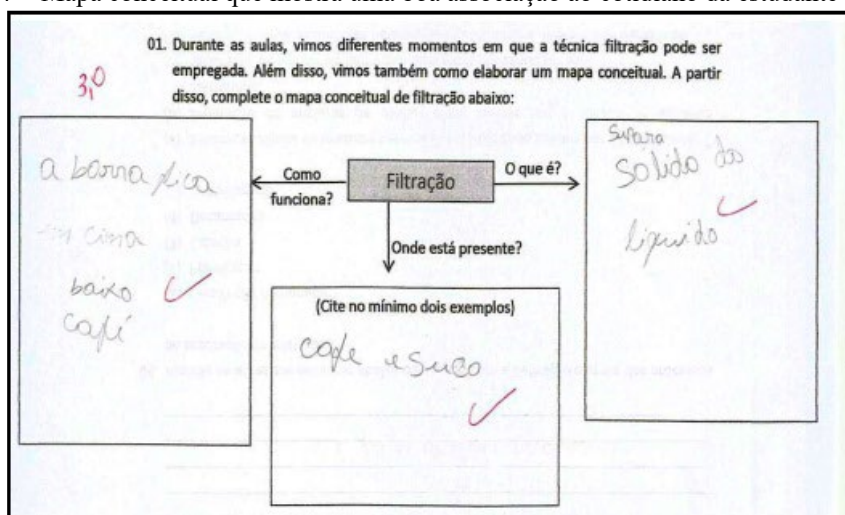
expositiva, onde eles puderam fazer anotações. Esse relato demonstra a importância de combinar aulas expositivas com diferentes abordagens e métodos educacionais.

Outro fato observado nessa avaliação é que a maioria dos estudantes, quando questionados sobre o que fazer com água de poços artesanais, respondeu que deve passar por um filtro de areia. Percebe-se a importância da experimentação no ensino de química, como visto em Leal *et al.* (2014), tornando possível que os alunos percebam que a água de poços artesanais não passa por uma ETA, como respondido na avaliação anterior.

É importante relatar uma experiência específica do acompanhamento realizado com uma discente. Desde a primeira intervenção, na aplicação do questionário, notou-se sua maior dificuldade em ler e escrever. No momento de leitura da nota de aula, ela confessou que não conseguiu terminar de ler, mas que entendeu bem a parte que falava sobre a cozinha. Na última avaliação, ela havia dito que não ia completar o mapa conceitual, pois não sabia escrever termos técnicos. Diante da situação, ela foi aconselhada a escrever o que havia entendido, sem se preocupar com estar certo ou não. Na figura 7 é apresentada sua resposta, mostrando que ela fez uma boa conexão dos conceitos de filtração e conseguiu associá-los ao seu cotidiano.

Para responder como funciona a filtração ela respondeu: “a borra fica cima, baixo o café”. Na pergunta “O que é filtração” ela respondeu, com poucas palavras: “separa sólido do líquido”. Nota-se seu entendimento que, pela filtração, houve separação do material sólido do líquido.

Figura 7 – Mapa conceitual que mostra uma boa associação ao cotidiano da estudante analisada.



Nesse exemplo, foi possível aplicar o proposto por Esteban (2001), havendo uma mudança da negação para a negociação. As avaliações formativas realizadas possibilitaram avaliar os estudantes sem um padrão, respeitando as individualidades dos educandos. Além

disso, foi possível perceber a importância de partir da realidade do aluno para que ele consiga criar conexões e entender aquilo que está fazendo, pretendendo, assim, reafirmar a eficiência da abordagem proposta por Paulo Freire combinada às metodologias ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade que existe nos processos de ensino e de aprendizagem na disciplina de Química, no Ensino Médio, pode ser explicada por diferentes fatores, entre eles, a descontextualização e a falta de significado atribuído à química. Neste trabalho, foi proposta uma metodologia que partisse da realidade do estudante.

Para isso, foi necessário entender o perfil socioeconômico a partir de questionários e imersão na turma. A aula foi preparada seguindo a abordagem de educação proposta por Paulo Freire, que contraria uma aprendizagem mecânica. Esta perspectiva foi combinada com a metodologia ativa da sala de aula invertida, que contribui para que o estudante desenvolva pro atividade e criatividade, principalmente. Ambos os métodos descentralizam o papel do professor e apostam no aluno ativo como o principal sujeito dos processos de ensino e de aprendizagem.

As respostas das avaliações formativas aplicadas, junto com os comentários dos alunos, mostraram o impacto positivo das atividades desenvolvidas. Conceitos que no primeiro momento de leitura ficaram confusos foram bem entendidos no segundo momento da aula. Os resultados dos mapas conceituais analisados sobre filtração foram satisfatórios, pois notou conexão entre os conceitos, suas definições e suas aplicações no cotidiano.

Mesmo que não tenha sido possível abordar todo o conteúdo de processos de separação de mistura exigido no ensino médio, percebeu-se a motivação dos estudantes a partir de questionamentos diversos que surgiram ao longo da aula e do envolvimento na montagem do filtro de areia. Esta ação pode incentivar o discente a estudar o restante do assunto em casa. Com essa intervenção, pretendeu-se contribuir para uma educação que seja mais dialógica e que considere as experiências e realidade que cada pessoa traz para a sala de aula, evitando seguir o pensamento hegemônico.

Práticas educativas que desenvolvam a criticidade do sujeito é um caminho apropriado para que haja cidadãos questionadores e transformadores da realidade. Em tempos de crises democráticas, essa medida se torna necessária para a manutenção dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS:

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom: reach every student in every class every day**. 1. Ed. USA: International Society for Technology in Education, 2012. ISBN: 978-1-56484-315-9.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRANDÃO, C. R. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 nov. 2019.

FREIRE. **Educação como prática de liberdade**. 42. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. ISBN 978-85-7753-165-3.

ESTEBAN, M. T. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, p. 175-192 2001.

FREITAS, L. P. S. R.; CAMPOS, A. F. O método de estudo de caso de Harvard mediado pela sala de aula invertida na mobilização de conhecimentos no ensino-aprendizado de química. **Educación Química**, v. 29, n. 3, p. 22 – 34, 2018. DOI: 10.22201/fq.18708404e.2018.3.63711.

LEAL, R. C. et al. Explorando a cinética química a partir da queima de uma vela. **Educ. quím.**, Universidad Nacional Autónoma de México, v.2, n. 25, p. 93-96, 2014. ISSN: 0187-893-X.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTÍNEZ, L. F. P. Ensino de ciências com enfoque ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) a partir de questões sociocientíficas (QSC). In: _____. **Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores** [online]. São Paulo: Editora UNESP, p. 55-61, 2012. ISBN 978-85-3930-354-0. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15/01/2019.

OLIVEIRA, B. L. C. A. et al. Team-Based Learning como Forma de Aprendizagem Colaborativa e Sala de Aula Invertida com Centralidade nos Estudantes no Processo Ensino-Aprendizagem. **Revista brasileira de educação médica**, v. 42, n. 4, p. 86-95; 2018.

PEREIRA, C.S.; REZENDE, D.B. Representações Sociais da Química: como um grupo de estudantes da educação de jovens e adultos significa o termo “química”? **Quím. nova esc.**, São Paulo-SP, v. 38, n. 4, p. 369-374, 2016.

PIZZATO, M. C. Ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. In: SCHWANKE, C. (Org.). **Ambiente, conhecimentos e práticas**. Porto Alegre: Bookman, 2013. p. 1-14, ISBN: 978-85-8260-011-5.

POMBO, F. M. Z.; LAMBACH, M. As visões sobre ciência e cientistas dos estudantes de química da EJA e as relações com os processos de ensino e aprendizagem. **Quím. nova esc.** São Paulo-SP, v. 39, n. 3, p. 237-244, 2017.

ROCHA, H. M.; LEMOS, W. M. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In: SIMPOSIO PEDAGOGICO E PESQUISAS EM COMUNICAÇÃO – SIMPED, IX, 2014, Resende. **Anais...** Resende (RJ), 2014.

SALLES, H.D. **Química na cozinha:** uma proposta de ensino contextualizada. 44f. Monografia (Licenciatura em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, J. P. V.; RODRIGUES FILHO, G.; AMAURO, N. Q. A Educação de Jovens e Adultos e a Disciplina de Química na Visão dos Envolvidos. **Quím. nova esc.**, São Paulo-SP, v. 38, n. 38, p. 244-250, 2016.

SILVA, P. B. et al. O Valor Pedagógico da Curiosidade Científica dos Estudantes. **Quím. nova esc.**, São Paulo-SP, v. 40, n. 4, p. 241-248, 2018.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática:** O ensino e suas relações. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAPÍTULO 41

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS COMO FERRAMENTA FACILITADORA DO ENSINO DE CLIMATOLOGIA

Tyago Santos de Carvalho

RESUMO

Há uma constante discussão sobre a utilização de diferentes ferramentas didáticas no ensino, seja este básico ou superior. Isso evidencia o quão a temática é importante, haja vista a quantidade de literatura dedicada à mesma. Porém, apesar da grande quantidade de autores falando sobre o tema, é possível ver que nas escolas o uso dessas ferramentas é ainda pouco utilizado. No que se refere ao ensino de geografia, este, durante anos ficou limitado a descrição de fenômenos que permeavam o ser humano sem nenhuma preocupação em relacioná-los à vida dos alunos e fazendo uso unicamente do livro didático. Muitas vezes os conteúdos trabalhados deixam de ser compreendidos pelos alunos devido a esse modelo pedagógico tradicional, fazendo da geografia uma disciplina “decoreba” na visão destes. Nesse contexto o livro didático passou a ser o único recurso pedagógico e fonte de conhecimento para muitos professores e alunos. É indispensável que estes tenham uma posição independente e crítica em sala de aula procurando melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Os recursos pedagógicos podem fornecer inúmeras possibilidades nessa tentativa de mudança por parte dos professores em relação à transmissão dos conteúdos aos alunos. Esses recursos constituídos de várias linguagens (jogos, música, vídeo, cinema, internet, entre outros) devem ser utilizados na aproximação do ensino de geografia à experiência de vida do aluno estimulando o senso crítico além da capacidade cognitiva. Assuntos que os professores consideram ser de difícil compreensão pelos alunos como conteúdos de climatologia (movimento das massas de ar, efeito estufa, circulação geral dos ventos, distribuição dos climas, entre outros), podem ser melhor assimilados quando há o uso de algum recurso pedagógico apropriado. Portanto, os recursos pedagógicos (jogos, música, filme, computadores, internet, entre outros) podem facilitar a absorção dos conteúdos pelos alunos e o professor deve ter um papel crítico ao selecioná-los sempre observando o meio vivenciado pelos seus discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Possibilidades; Inovação; transformação; práticas metodológicas.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia vem passando especialmente nos últimos anos por mudanças em suas práticas pedagógicas. Desta maneira é possível identificar uma Geografia cada vez mais holística e sistêmica, bastante diversificada da geografia tradicional que imperou no ensino brasileiro por muitas décadas e que embora não mais determinante ainda se faz presente.

No que diz respeito ao uso de recursos didáticos nas aulas de geografia, também está havendo alguns avanços, porém, de forma gradual, uma vez que é possível identificar muitas escolas que ainda não possuem um aparato didático inovador e outras que embora o tenha ainda não fazem uso do mesmo.

Diversas obras ressaltam a carente diversidade de ferramentas didáticas nas salas de aula, ao mesmo tempo em que deixam clara a importância da diversificação destas no aprendizado dos alunos. O uso unicamente do livro como ferramenta didática limita as possibilidades de entendimento de uma infinidade de assuntos, como climatologia, por exemplo, apontada por vários alunos como de difícil entendimento. O uso de jogos, vídeos, televisão, internet dentre outros, torna-se, portanto, um facilitador no ensino da climatologia, da geografia de uma forma em geral, além de diversas outras áreas.

São constantes os desafios com os quais se deparam os professores em sua vida profissional. Este trabalho procura pensar parte destas dificuldades, especialmente quanto à linguagem e metodologia no ensino de Geografia frente aos desafios trazidos pelo contexto atual e apresentar possibilidades de uso de ferramentas didáticas não convencionais a exemplo dos jogos nas aulas de geografia, especialmente em conteúdos de maior dificuldade de entendimento como a climatologia.

É preciso ressaltar que são muitas as dificuldades enfrentadas pelos alunos para compreender boa parte dos conceitos e conteúdos trabalhados pela geografia. Dentre estas dificuldades podemos apontar a incapacidade de alguns professores aproximarem os conceitos e conteúdos ao dia a dia dos alunos. Há ainda a carência por parte da própria escola para fazer algo a mais para adequar-se às mudanças do período atual. Neste caso, é preciso considerar como afirmam Bettio e Martins (2003, p. 35):

Até o momento atual, a própria escola não mudou, os modelos didáticos evoluíram, porém a maneira como o aluno era impulsionado para um novo estágio continuou a mesma. A avaliação, de uma maneira cruel, avalia pessoas diferentes de maneiras iguais. Para que o modelo de avaliação pudesse ser modificado, seria necessário adequar todo o sistema de ensino, onde pessoas diferentes deveriam ser ensinadas e avaliadas de maneiras distintas, pois números não definem pessoas, conhecimento sim.

Visando à melhoria de compreensão e aprendizado dos alunos, de modo que esse aprendizado não se torne apenas saber ou conhecer algo, mas que possa incluir outros níveis de conhecimento que resultem em habilidades e atitudes no sentido da formação dos mesmos como seres humanos, é que surgiu o interesse de pesquisar, dentre as muitas possibilidades existentes para inovar no ensino, apresentar algumas reflexões sobre a utilização de jogos e avaliar de forma concreta uma experiência neste sentido, especialmente para o ensino de climatologia em sala de aula.

Entendemos que a busca de novas linguagens e metodologia para o ensino de Geografia pode incluir várias outras possibilidades, entretanto, como uma forma de recorte temático optamos por nos deter na questão dos jogos.

O jogo vem como um estímulo tanto para melhor compreensão do conteúdo, quanto para o crescimento e o desenvolvimento intelectual do aluno, fundamental para atingir a responsabilidade e a maturidade. É uma forma de aproximar o conteúdo aos alunos motivando-os a estudar de forma mais atrativa. Por meio do jogo, liberam-se tensões, desenvolvem-se habilidades, criatividade, espontaneidade, o indivíduo acaba jogando não como uma obrigação, mas como algo livre.

O papel do professor é essencial no planejamento e seleção dos conteúdos a serem trabalhados por meio de jogos no contexto da sala de aula, adequando os jogos às potencialidades dos alunos e buscando diversificá-los com o objetivo de explorar áreas e ideias ainda não desenvolvidas por eles.

Mediante o exposto, podemos considerar que o jogo se trata de um procedimento adequado também para o ensino-aprendizado da Geografia, pois além dele ter um alto valor motivador, o aluno desempenha a construção do seu próprio saber ao realizar diferentes atividades e experiências desenvolvendo sem perceber suas potencialidades.

Enfim, este trabalho tem como objetivo o estudo sobre as relações entre a educação (ensino-aprendizado) e as possibilidades trazidas pelos jogos no ensino de climatologia, especialmente quanto às possíveis contribuições para o ensino da ciência geográfica mediante os desafios atuais e as dificuldades em que se encontra a escola e o processo de educação como um todo. É parte da preocupação do trabalho desenvolver uma postura reflexiva sobre o papel do jogo aplicado ao ensino de Geografia.

HISTÓRICO DA CLIMATOLOGIA:

Nos primórdios da humanidade os fenômenos climáticos eram atribuídos aos deuses e os conhecimentos sistemáticos sobre as dinâmicas da atmosfera eram pouco disseminados e escassos. Os primeiros a registrar reflexões sobre as dinâmicas atmosféricas foram os gregos, segundo Mendonça e Danni-Oliveira (2007 p. 11):

[...] foram os gregos os primeiros a produzir e registrar de forma mais direta suas reflexões sobre o comportamento da atmosfera, decorrentes das observações feitas da diferenciação dos lugares e em navegações pelo mar Mediterrâneo. Anaxímenes, por exemplo, acreditava que a origem da vida estava ligada ao ar [...].

Nesse sentido, após a conquista dos Romanos sobre os Gregos, os estudos sobre a atmosfera só ganharam força novamente no renascimento, com maior eficácia a partir do expansionismo marítimo e do desenvolvimento técnico-científico nos tempos modernos, especialmente no pós-guerra contemporâneo, com o lançamento de satélites que visavam obter informações meteorológicas.

No Brasil, os primeiros estudos sobre o comportamento atmosférico datam ainda da colonização. Os levantamentos científicos eram realizados com ajuda de aparelhos importados e que estavam adaptados às investigações do comportamento atmosférico das zonas temperadas o que interferiam nos resultados esperados. “Até por volta dos anos de 1970, no Brasil, e até atualmente, em algumas localidades tropicais, os elementos e fenômenos atmosféricos eram observados e mensurados por aparelhos fabricados nos países de latitude média e aferidos para nossa realidade” Mendonça e Danni-Oliveira (2007, p. 17).

Nesse contexto, observa-se que com o desenvolvimento das tecnologias nos últimos anos as pesquisas no ramo da climatologia ganharam força, principalmente com o desenvolvimento de termo-higrometros (instrumentos que servem para medir a temperatura e umidade presentes nos gases) mais modernos.

O ensino de climatologia no contexto escolar:

O ensino da climatologia está ligado à sistematização da meteorologia, uma vez que esta última aprecia de forma geral os fenômenos físicos ocorridos na atmosfera terrestre não analisando os fatores geográficos envolvidos. Segundo Mendonça e Danni-Oliveira (2007, p. 14):

O surgimento da Climatologia, como um campo do conhecimento científico com identidade própria, deu-se algum tempo depois da sistematização da meteorologia. Voltada ao estudo da especialização dos elementos e fenômenos atmosféricos e de sua evolução, a Climatologia integra-se como uma subdivisão da Meteorologia e da Geografia. Esta última compõe o campo das ciências humanas e tem como propósito o estudo do espaço geográfico a partir da interação da sociedade com a natureza.

De acordo com o exposto, evidencia-se a importância da compreensão dos comportamentos climáticos e dos fatores geográficos que o influenciam e interferem na dinâmica climática em diversas escalas dentro da Terra. Segundo Sousa (2013, p.89), “Esse entendimento é necessário, pois no contexto dos fenômenos naturais, o homem enquanto ser social está sujeito a intempéries naturais”.

Levando em consideração os inúmeros meios de comunicação que disseminam os diversos eventos climáticos que ocorrem no planeta e as informações contidas nos livros

didáticos a respeito dos conteúdos da Climatologia Geográfica, é evidente que a climatologia é analisada por vezes de forma separada dos diversos aspectos territoriais, espaciais e regionais podendo ser evidenciado ainda na disciplina trabalhada durante a formação do professor de Geografia, como comenta Neto (2002, p. 327):

Quando realizamos uma rápida análise sobre o ensino da Climatologia nos cursos de Geografia no Brasil, é fácil observar como existe um enorme fosso entre o que se produz e o que se ensina. Afora isto, o que se tem produzido se revela dicotomicamente estabelecido no seio das disciplinas geográficas. A Climatologia tem sido, entre as disciplinas que correspondem à área de Geografia Física, a que mais tem se distanciado da busca de uma análise mais conjuntiva do território, do espaço, da região, quando comparamos, por exemplo, com os esforços atuais tanto da Geomorfologia quanto da Hidrogeografia e Biogeografia.

Ainda segundo o mesmo autor, no que diz respeito à formação do professor observa-se também que muitos conceitos da climatologia são trabalhados de forma “desconectada da realidade social”.

Esta prática interfere na dinâmica do ensino de Climatologia na sala de aula, uma vez que é inviável haver o entendimento de alguns conceitos deste ramo da ciência geográfica sem que haja inter-relações entre o conteúdo e a prática vivenciada pelo aluno em seu cotidiano fora da sala de aula.

Jogos e climatologia:

A climatologia trata dos padrões de comportamento da atmosfera em suas interações com as atividades humanas e com a superfície terrestre no decorrer de um período de tempo e espaço. No âmbito geográfico, a compreensão do clima está ligada ao entendimento da nossa realidade social e histórica e, por conseguinte, do ambiente em que vivemos.

Temas relacionados à climatologia possuem grande importância na medida em que auxiliam na explicação de inúmeros fenômenos cotidianos da vida de um aluno. Castro (1997) afirma que, valorizar o conceito de clima é valorizar a capacidade de apreensão que os alunos têm com relação à importância do tempo na transformação do espaço geográfico. Esses conhecimentos são imprescindíveis em diversas áreas de conhecimento como a saúde, planejamento urbano, agricultura, turismo, entre outras reforçando assim a necessidade de explicar e analisar os fenômenos atmosféricos de forma a se inserir na realidade dos estudantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs institucionalizam essa discussão em relação aos mecanismos climáticos como, por exemplo, a dinâmica das massas de ar, as variações diárias de tipos de tempos atmosféricos, a ocorrência e distribuição dos tipos de clima sobre a superfície terrestre e do lugar onde se vive e a relação dos tipos de clima e as atividades

humanas chamando atenção para a relevância dessa área do conhecimento para o desenvolvimento cognitivo dos alunos do ensino fundamental.

Porém, várias pesquisas como a de Fialho (2008) e Fortuna (2010) têm apontado que no principal recurso pedagógico utilizado para o ensino, o livro didático, o conteúdo de climatologia é dissociado das relações sociais, descontextualizado, estático e desarticulado dos conceitos geográficos, tais como lugar, paisagem e organização espacial. Ainda mais grave é a constatação de que a metodologia de ensino-aprendizagem adotada privilegia o processo de memorização em detrimento da compreensão.

Segundo Tavares (2008), quando se utiliza a memorização, com a exigência de respostas prontas e imediatas, um conhecimento que foi internalizado, passível de reflexões que resultem na apreensão de novos significados não é necessário; mas de reflexos condicionados do tipo estímulo e resposta. Nesse contexto, o conhecimento não é permanente e rapidamente desaparece da estrutura cognitiva do aluno.

A utilização de recursos didáticos tais como jogos, desenhos e softwares com a visualização de sites relacionados ao ensino de climatologia, pode tornar mais dinâmica a compreensão desses conteúdos pelo aluno, já que nos livros didáticos temas como massas de ar, circulação geral dos ventos, distribuição e tipos de climas entre outros, são apresentados de forma estática. Vale ressaltar que muitos recursos didáticos permeiam o ambiente escolar proporcionando a construção de um conhecimento ativo, participativo, criativo e crítico de professores e alunos, porém são subutilizados muitas vezes pela falta de capacitação dos docentes.

Acredita-se que se os recursos didáticos fossem utilizados de forma mais expressiva durante o processo de ensino-aprendizagem em Geografia os alunos teriam a capacidade de articular e pensar os fenômenos sociais e naturais que permeiam o seu cotidiano. Nas aulas de climatologia, por exemplo, ganhasse qualidade quando utilizamos recursos digitais que dão dinâmica aos fenômenos atmosféricos.

Os jogos e as atividades que tem por objetivo a interação do aluno precisam ir além do processo de avaliação, devendo ser utilizados como objetos indispensáveis para o desenvolvimento intelectual do mesmo. Sendo assim, por meio da utilização dos jogos no processo de ensino, a atividade pode tornar-se mais interessante, atraindo o aluno e provocando no indivíduo o desenvolvimento, diversificando modos e habilidades que visam compor o processo de aprendizagem.

As atividades lúdicas abordam a participação, a solidariedade, a cooperação, a análise crítica, a reflexão, a motivação e a participação em sala de aula e o respeito do aluno a si mesmo e ao outro.

Portanto é necessário refletir sobre o papel do clima nas discussões atuais do conhecimento geográfico produzido na escola e atribuir à devida legitimidade e validade de utilização dos recursos pedagógicos como forma de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da constante inserção de modelos inovadores no ensino de geografia, este ainda precisa melhorar especialmente no que diz respeito ao uso de diferentes e modernos recursos didáticos. É preciso disseminar ainda mais o uso de diferentes ferramentas didáticas nesta disciplina de modo a ajudar na construção do conhecimento por parte dos alunos.

No presente trabalho foi possível observar que a experiência na aplicação dos jogos educativos pode ser muito produtiva no processo de aprendizado dos alunos, cabendo ao professor mediar e orientar de forma pertinente essa atividade, destacando principalmente que a função dos jogos não consiste apenas na possibilidade de entreter os alunos e a comunidade escolar, mas sim em auxiliar o professor no processo de ensino por meio de recursos e atividades pedagógicas, uma vez que permite o desenvolvimento do aluno e suas capacidades de reflexão, observação e análise crítica, do espaço vivido.

O processo de ensino em geografia torna-se mais prático e acessível por meio de atividades práticas, e o uso de jogos educativos como recursos didáticos podem estimular a aprendizagem dos alunos de forma mais significativa e tornar a prática de ensino mais atrativa.

REFERÊNCIAS:

BETTIO, R.W; MARTINS, A. **Jogos Educativos aplicados a e-Learning: mudando a maneira de avaliar o aluno**. Publicado em 2003. Disponível em <<http://www.abed.org.br/seminario2003>>. Acesso em 27 de junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC, 1998

CASTRO, M.G.S. **A Climatologia e os professores de Geografia do 1º e 2º graus**. Anais do VII Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada e I Fórum Latino-Americano de Geografia Física Aplicada. Curitiba: UFPR, 1997.

FIALHO, Edson Soares. **Prática do ensino de climatologia através da observação sensível.** *Ágora*, v.13, p. 105-123, 2007. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/112/71>. Acesso em Agosto de 2014

FORTUNA, Denizart. **As abordagens da climatologia nas aulas de geografia do ensino fundamental (segundo segmento):** primeiras impressões. Anais do Seminário de Pesquisa do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal Fluminense- UFF. Campos dos Goytacazes, 2010. Disponível em <http://www.uff.br/ivsper/images/Artigos/ST12/ST12.1%20Denizart%20Fortuna.pdf> Acesso em Agosto 2014.

MENDONÇA, F.: DANNI-OLIVEIRA, M. I. **Climatologia:** noções básicas e climas do Brasil, São Paulo. Oficina de Textos, 2007.

NETO, J. S. L. **A análise geográfica do clima:** produção de conhecimentos e considerações sobre o ensino. *Rev. de Geogra. Geografia. UEL*, Londrina, v. 11. n. 2, p. 321-328, 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/6734/12407> > Acesso em 30 de junho, 2016.

SOUSA, S. R. C. T de.; SILVA, N. P; SILVA, M. D. S. et al. Oficinas como estratégias didáticas no ensino de geografia: relato de uma prática. In: Encontro Nacional de Práticas de Geografia. 12., 2013, João Pessoa, **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2013. Disponível em: < <http://enpeg2013.com.br/noticia/anais-do-enpeg> > Acesso em 17 de maio 2016.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa em um ambiente multimídia.** *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 2007, Monografia VIII, PP. 551-561. <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/ppge/artigos/2006VEIAS.pdf>. Acesso em: Agosto 2014

CAPÍTULO 42

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE GERARD FOUREZ

Vanessa Lima Bertolazi Simon
Alexandre Simon

RESUMO

O presente trabalho, visa apresentar uma revisão sucinta acerca da obra de Gerard Fourez, evidenciando a Alfabetização Científica e Tecnológica, esta por sua vez, amplamente utilizada por diferentes autores no Ensino de Ciências. Do ponto de vista de Fourez, a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) é uma articulação do contexto histórico e social do indivíduo, a qual se faz necessária na construção do conhecimento científico e intelectual, destacando a sugestão do autor para uma nova abordagem de ensino e estrutura curricular nas escolas por meio da utilização de Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (IIR).

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento, Contexto Histórico e Social, Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

Gerard Fourez, nasceu na França em maio de 1937, Doutor em Física Teórica, é professor visitante da Universidade da Filadélfia e na Universidade de Namur (Bélgica), na qual leciona Epistemologia, Ética e Filosofia da Educação e onde fundou o Departamento de Philosophie de L’homme de Science. É autor de vários livros, os quais se apresentam nas mais diversas áreas do conhecimento, porém, há poucas e escassas obras traduzidas para o português (MORO, 2015).

Com o objetivo de proporcionar às pessoas uma Alfabetização Científica e Tecnológica, Fourez propôs a construção de um modelo chamado Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (IIR), o qual baseia-se na compreensão das situações diárias, das tecnologias, dos conceitos científicos e das ideias contemporâneas. Contemplando diferentes áreas do conhecimento, por meio da interdisciplinaridade através do desenvolvimento de um projeto em comum.

A partir desta premissa, buscamos fazer uma reflexão acerca da obra deste autor, partindo da Alfabetização Científica e Tecnológica. levando em conta o uso e aplicação das Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade como modelo e proposta curricular.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

O termo Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT), propriamente dito, acaba por ter uma gama de significados. Isto se deve a questões geográficas, culturais e históricas, os

quais são traduzidos por meio de expressões na busca da democratização das ciências e visam facilitar o conhecimento público (SASSERON; CARVALHO, 2011).

Gerard Fourez descreve a importância da Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) para os dias atuais, fazendo uma comparação do quão importante foi o processo de alfabetização e letramento no final do século XIX. Argumentando que é por meio destas prerrogativas que fazem com que ocorra a inserção dos cidadãos na sociedade. Salientando que através da ACT um indivíduo qualquer pode organizar seu pensamento de maneira racional, buscando construir uma consciência crítica nas diferentes situações diárias em que vivemos (SASSERON; CARVALHO, 2011).

O pensamento científico e as novas tecnologias, são necessárias para resolver os problemas do século XXI. De acordo com Fourez (2005) a alfabetização científica e tecnológica está intimamente ligada a contextos sociais e culturais da sociedade.

Segundo Fourez (2003) a perspectiva da alfabetização científica pode ser expressa a partir de determinados termos com objetivos específicos, sendo eles humanistas, sociais e econômicos.

- Os objetivos humanistas constituem a maneira com que é possível situar-se em uma sociedade técnica-científica e a forma na qual as ciências podem ser decodificadas, no intuito de permitir a autonomia crítica e participação cultural em nossa realidade.
- Os objetivos sociais visam diminuir as desigualdades em nossa sociedade, contemplando a participação ativa e crítica das pessoas acerca das questões técnico/científicas.
- Os objetivos econômicos procuram incentivar a promoção do potencial tecnológico e econômico, visando a produção e aumento das riquezas em nossa sociedade industrializada.

Fourez salienta que embora seja uma das características do ensino tradicional apresentar o conhecimento por disciplina de forma individual. É necessário o desenvolvimento de um novo tipo de conhecimento ou de uma estrutura curricular atualizada, reforçando que o currículo das escolas, não se torne um aglomerado de matérias. Pelo contrário, por meio da Alfabetização Científica e Técnica, esta reestruturação poderia garantir um desenvolvimento intelectual ao aluno nas diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar.

Do mesmo modo, Nehring et al. (2000) acreditam que pela ausência de relação entre o conteúdo transmitido e o cotidiano, o aluno acaba se desmotivando, incidindo na diminuição da dedicação pelo ensino. Ressaltando que, para o aluno obter interesse pelo saber científico, é

preciso que o mesmo venha a servir na interpretação e resolução das situações da sua realidade, conferindo significado a sua vida.

Sasseron e Carvalho (2011) acrescentam que a proposta de Fourez por meio da Alfabetização Científica e Técnica (ACT) utilizando como metodologia as Ilhas de Racionalidade (IR) parece vir ao encontro do que é defendido tanto na Proposta Curricular de Santa Catarina quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em vista de se tratar de um projeto interdisciplinar, o qual parte do cotidiano do aluno por meio de uma situação problema.

ILHAS INTERDISCIPLINARES DE RACIONALIDADE (IIR): UMA PROPOSTA CURRICULAR

A necessidade de interdisciplinaridade se tornou quase obrigatória em nossa sociedade, onde a especialização é a regra na resolução de problemas, recorrendo às várias especialidades e especialistas na busca da solução adequada. Diante dessa necessidade social, Fourez (1993) destaca que alguns autores sugerem “passar por cima” do ensino fragmentado e promover o trabalho interdisciplinar ao ensinar os jovens.

Uma abordagem interdisciplinar está diretamente relacionada a um projeto, pois visa produzir uma representação teórica apropriada em uma situação específica e de acordo com determinado assunto. Essa representação foi chamada de Ilha Interdisciplinar de Racionalidade (IIR), um modelo teórico que permite refletir sobre o que “quer fazer” e pensar à respeito de uma situação problema. O projeto e seu objetivo, fornecerá os critérios segundo os quais é possível encontrar afinidade e perguntas, acerca do que se pretende aprender de acordo com a (s) disciplina (s) proposta (s) em uma dada situação. Esta finalização do projeto, permite dar estrutura ao “saber como”, os quais serão reunidos em equipe praticando interdisciplinaridade na vida cotidiana (FOUREZ, 1993).

Fourez (2005) através da metodologia de IIR, busca proporcionar aos indivíduos uma Alfabetização Científica e Técnica. De acordo com o autor, para que um indivíduo possa ser considerado alfabetizado científica e tecnicamente é preciso que o mesmo adquira autonomia, domínio e comunicação, no intuito de melhorar suas decisões frente às preocupações naturais e sociais que movem seu cotidiano.

Segundo Fourez (2005) a interdisciplinaridade torna-se mais evidente, quando as disciplinas isoladas encontram problemas ao abordar determinados assuntos contemporâneos. À isto, se faz necessário a tomada de consciência, através de medidas que possam corresponder a complexidade na resolução dos mesmos.

Nasceu da tomada de consciência, de que a abordagem do mundo, por meio de uma disciplina particular é parcial e em geral muito estreita. Por exemplo, o exame dos problemas de saúde unicamente em termos biológicos não vai de encontro aos objetivos determinados pelas demandas de saúde existentes. Diante da complexidade dos problemas, é levado a procurar outros enfoques: psicológicos, sociológicos, ecológicos etc. Cada vez mais se admite que, para estudar uma determinada questão do cotidiano, é preciso uma multiplicidade de enfoques. E a isto que se refere o conceito de interdisciplinaridade (FOUREZ, 1995, p. 135)

Porém Fourez (1995) salienta que, para que haja uma compreensão de uma descrição científica, é necessário possuir e incentivar uma cultura científica. Pois a ciência possui uma forma de linguagem própria, a qual dispõe aos cientistas e aos demais interessados, pontos de referência de entendimento comum a todos. Esta linguagem por sua vez, auxilia na compreensão da objetividade das coisas, como de um mapa ou a descrição de um sistema de polias por físicos.

O método e aplicação da IIR

De acordo com Moro (2015) às Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (IIR) trazem no desenvolvimento de suas etapas um conjunto de estratégias e técnicas que tornam o estudante mais ativo no processo de ensino e aprendizagem que podem colaborar com a ocorrência da aprendizagem significativa dos estudantes. Por meio da IIR é possível tornar as aulas mais interativas, distanciando-se assim do ensino tradicional, ou de uma aprendizagem mecânica, no qual os estudantes, em geral, assumem em sala de aula uma postura passiva.

Para a construção de uma IIR, Fourez (1993) indica uma seqüência de etapas para facilitar e delimitar o desenvolvimento do trabalho que pode ser desenvolvido pelo professor em sala de aula, evitando que se torne muito abrangente e prejudique a realização dos objetivos propostos, sendo que a mesma pode ser flexível, não tendo como exigência o cumprimento de todas as etapas, ficando a critério do professor de acordo com o trabalho a ser desenvolvido.

1- Clichê, é o ponto de partida da situação estudada. Tem por objetivo descobrir, através de perguntas, as dúvidas, e as concepções que os alunos têm a respeito da situação que está sendo investigada, neste caso é possível a elaboração de uma *brainstorming*.

2- Panorama Espontâneo, é para expandir o contexto do clichê. Fazendo o uso do método da leitura para levantar questões que podem ter sido omitidas no item anterior.

- Atores envolvidos, no caso da sala de aula, professores e estudantes;

- Padrões de pesquisa e condições impostas pela técnica
- Lista de questões e tensões;
- Lista de caixas-pretas, questionamentos que serão respondidos e aprofundados de acordo com o andamento da IIR;
- Lista de bifurcações, que significa o rumo ou o caminho a ser seguido;
- Lista de especialistas e especialidades, os quais serão envolvidos a partir das caixas-pretas abertas.

3- Especialistas e Especialidades, a partir da lista produzida anteriormente, vamos selecionar uma ou outra especialidade a ser interrogada, assim como as caixas pretas para abrir, dependendo do projeto.

4- Saída à Campo, é deixar o que pode ser dito abstratamente na tecnologia, para enfrentá-lo mais diretamente, por meio de um estudo mais aprofundado, podendo ser através de uma entrevista por exemplo.

5- Abertura aprofundada de algumas caixas-pretas, neste momento pode ser realizada uma pesquisa básica em que é possível aprofundar um ou outro aspecto do assunto estudado, por meio de uma disciplina específica dentro da interdisciplinaridade.

6- Mapeamento global da tecnologia, nesta etapa pode ser elaborado uma síntese que aponte os aspectos importantes da equipe, fornecendo uma representação teórica da situação.

7- Abrir algumas caixas-pretas sem a ajuda de especialistas, esta etapa seria um treinamento aos alunos para atuarem "como cientistas", é ensiná-los a usar o raciocínio da melhor maneira possível, no intuito de agir "racionalmente" em contextos específicos, por isso é necessário saber como proceder com a abertura de certas caixas pretas, através dos meios disponíveis em uma dada situação.

8- Síntese da Ilha de Racionalidade, sendo possível nesta última etapa, sintetizar oralmente em uma nota escrita, a ilha da racionalidade que foi construída de acordo com o projeto. Através deste contexto, algumas questões podem ser particularmente relevantes: Como o que estudamos nos ajuda a "negociar" com o mundo tecnológico previsto? É possível alguma autonomia no mundo científico-técnico na sociedade em geral? Como o conhecimento obtido auxilia a discutir com mais precisão sobre decisões a tomar? De que forma podemos representar o nosso mundo e a nossa história, através da comunicação com o outro?

Segundo Fourez (2003), a utilização de IIR é uma proposta educacional, a qual não resolve as dificuldades pedagógicas encontradas nas disciplinas isoladas, mas fornece uma estrutura, onde é possível abordar o estudo de questões onde a utilização da interdisciplinaridade é mais eficaz. Tornando possível através deste método, aprender a pensar cientificamente, por meio de projetos que visam a resolução de problemas da vida cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Maciel (2012), ciência e tecnologia precisam ser trabalhadas a partir das séries iniciais do ensino fundamental, partindo do princípio de que a preparação e o desenvolvimento deste indivíduo se façam enquanto esteja sendo alfabetizado na língua materna. Desta forma, é fundamental que a escola esteja preparada para o desenvolvimento desta habilidade, as quais farão parte da formação permanente desses indivíduos.

A este respeito é necessário que haja uma mudança na prática pedagógica, buscando alternativas para tornar os indivíduos mais críticos e ativos em nossa sociedade. Esta ação deve ser motivada pelas instituições de ensino e pelos profissionais docentes, os quais podem oferecer uma alfabetização científica e tecnológica aos seus alunos, no intuito de promover habilidades e competências que os auxiliem nas situações vivenciadas nos diferentes contextos sociais e culturais.

Desta forma, a utilização das Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade proposta por Fourez, vem ao encontro destas mudanças. Pois visam proporcionar os mesmos conteúdos e especificidades a todos os indivíduos, garantindo acesso às diferentes áreas do conhecimento, atribuindo o conhecimento científico e tecnológico amplamente necessário ao exercício da cidadania democrática na atualidade.

REFERÊNCIAS:

FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências** / Gérard Fourez; tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FOUREZ, G. **Alfabetización científica y tecnológica: acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias**. 1ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires: Colihue, 2005.

FOUREZ, G. Crise no ensino de Ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 8(2), p. 109-123, 2003.

FOUREZ, G.; MARTHY, P.; ENGIEBERT-LECOMTE, V. Un modèle pour un travail interdisciplinaire. **ASTER** nº 17. Paris, 1993.

MACIEL, M.D. Alfabetização científica e tecnológica sob o enfoque da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS): implicações para o currículo, o ensino e a formação de professores. **Anais do II Seminário Hispano Brasileiro - CTS**, p. 152-160, 2012.

MORO, E.C. **Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade promovendo aprendizagem ativa**. 142 f. 2015. Dissertação (Mestrado) Programa de PósGraduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

NEHRING, C.M.; SILVA, C.S.; TRINDADE, J. A. O; PIETROCOLA, M.; LEITE, C.M.L.; PINHEIRO, T.F. As ilhas de racionalidade e o saber significativo: o ensino de ciências através de projetos. **Rev. Ensaio**. Belo Horizonte, v.02, nº 01, p.88-105, jan/ jun., 2000.

SASSERON, L.H.; CARVALHO, A.M.P. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.16 (1), p. 59-77, 2011.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Olhares da Educação:

Ações, rupturas e conhecimento
na construção de saberes coletivos

2

**Cristiana Barcelos da Silva
Andrelize Schabo Ferreira de Assis
Roger Goulart Mello
Organizadoras**



2022

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Olhares da Educação:

Ações, rupturas e conhecimento
na construção de saberes coletivos

2

**Cristiana Barcelos da Silva
Andrelize Schabo Ferreira de Assis
Roger Goulart Mello
Organizadoras**



2022